

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Pós-Graduação em Educação e Docência/ Mestrado Profissional

Vera Lúcia Guimarães Andrade

**EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA PROFESSORA MARIA EDMÉIA
PIMENTA DE MEIRA - FAZENDA AMANDA MUNICÍPIO DE CAPELINHA (MG)**

Belo Horizonte

2023

Vera Lúcia Guimarães Andrade

**EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA PROFESSORA MARIA EDMÉIA
PIMENTA DE MEIRA - FAZENDA AMANDA MUNICÍPIO DE CAPELINHA (MG)**

Versão Final

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Mestre (a) em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Almeida Martins.

Belo Horizonte

2023

A553e
T

Andrade, Vera Lúcia Guimarães, 1982-
Experiências docentes na Escola Professora Maria Edméia Pimenta de Meira -- Fazenda Amanda município de Capelinha (MG) [manuscrito] / Vera Lúcia Guimarães Andrade. -- Belo Horizonte, 2023.
134 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Inclui apêndice (f. 98-134) com o produto educacional elaborado em conjunto com a dissertação, com o título: "A prática pedagógica na Educação do Campo: vivências e visões na Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira"].

Orientadora: Maria de Fátima Almeida Martins.
Bibliografia: f. 92-97.

1. Educação -- Teses. 2. Educação do campo -- Teses. 3. Professores de educação do campo -- Prática de ensino -- Teses. 4. Professores de educação do campo -- Formação -- Teses. 5. Escolas rurais -- Teses. 6. Capelinha (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Martins, Maria de Fátima Almeida, 1961-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA

VERA LUCIA GUIMARÃES ANDRADE

Realizou-se, no dia 11 de agosto de 2023, às 13:30 horas, na Sala 5102, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a 422ª defesa de dissertação, intitulada *EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM TORNO DA ESCOLA PROFESSORA MARIA EDMÉIA PIMENTA DE MEIRA*, apresentada por VERA LUCIA GUIMARÃES ANDRADE, número de registro 2021652372, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Maria de Fatima Almeida Martins - Orientadora (UFMG), Prof. Eliano de Souza Martins Freitas (UFMG), Profa. Erica Fernanda Justino de Freitas (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- () Aprovada.
() Reprovada.
(x) Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para: *EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA PROFESSORA MARIA EDMÉIA PIMENTA DE MEIRA*.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2023.

Profa. Maria de Fatima Almeida Martins (Doutora)

Profa. Eliano de Souza Martins Freitas (Doutor)

Profa. Erica Fernanda Justino de Freitas (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Almeida Martins, Professora do Magistério Superior**, em 17/08/2023, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Érica Fernanda Justino de Freitas, Usuária Externa**, em 18/08/2023, às 08:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliano de Souza Martins Freitas, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 18/08/2023, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2413909** e o código CRC **67594D65**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA ESCOLA PROFESSORA MARIA EDMÉIA PIMENTA DE MEIRA

VERA LUCIA GUIMARÃES ANDRADE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 11 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Maria de Fatima Almeida Martins
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Eliano de Souza Martins Freitas
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Erica Fernanda Justino de Freitas
Secretaria de Educação de Minas Gerais

Belo Horizonte, 11 de agosto de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Érica Fernanda Justino de Freitas, Usuária Externa**, em 23/08/2023, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliano de Souza Martins Freitas, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 25/08/2023, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Almeida Martins, Professora do Magistério Superior**, em 28/08/2023, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2568452** e o código CRC **7887539B**.

Dedico este trabalho aos profissionais da educação que
trabalham na Escola Estadual Professora Maria Edméia
Pimenta de Meira.

"Uma grande escola exigirá tempo. Tempo de encontro, de encanto, de canto, de poesia, de arte, de fazer, de discussão, de gratuidade, de ética de estética, de bem-estar e de bem querer e de beleza. Porque escola grande se faz com grandes cabeças (é certo!), mas também com grandes corações, com muitos braços, que se estendem em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes." (REDI N, 1 99 9, p. 7).

AGRADECIMENTOS

Trago dentro do meu coração, como um cofre que não se pode fechar de cheio. Todos os lugares onde estive, todos os pontos a que cheguei. Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias ou de tombadilhos sonhando. E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero. (Fernando Pessoa 1994, p.18.).

A caminhada na trilha do conhecimento é íngreme e, por vezes, arduosa. Eventualmente encontramos situações assaz desafiadoras e complexas. Contudo, somos gratos porque em cada dificuldade encontramos mãos firmes que nos amparam e pessoas calorosas com as quais podemos contar no processo. Sem querer correr o risco da injustiça a alguém cuja força foi imprescindível a mim na conclusão dessa difícil, porém extremamente gratificante jornada de mestrado, registro, em linhas rápidas, minha inteira gratidão não nominal, mas pontualmente pessoal.

A finalização de uma etapa é muito gratificante. Foi uma caminhada de significativo aprendizado pessoal e profissional. Não poderia deixar de agradecer aqui algumas pessoas que foram fundamentais nessa trajetória e que, direta ou indiretamente, contribuíram nesse percurso.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que criou todos nós e foi criativo neste trabalho. Por ser essencial em minha vida e meu porto seguro nos momentos de incertezas. Seu sopro de vida em mim foi sustento e me encorajou a questionar realidades e refletir sempre sobre um novo mundo de possibilidades. Ao Deus criador, por seu cuidado e fortalecimento nos momentos cruciais. A fé em sua graça é o que tem me feito caminhar diariamente.

A meu filho, Miguel Guimarães Andrade Cordeiro e meu marido Afonso Cordeiro dos Santos.

A meus pais, pela possibilidade da vida, pela capacidade de acreditarem e investirem em mim e me apoiarem sempre. Mãe, minha heroína, seu cuidado e dedicação foi que me deram esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e a certeza de que nunca estarei sozinha. Obrigada pela doação do tempo de vocês para que esse trabalho fosse concluído.

A minha querida família pelo apoio incondicional e palavras de auxílio que me ajudaram a manter fixo o olhar no sucesso desse empreendimento, mesmo quando se mostraram parcas as minhas forças.

A professora Orientadora Prof.^a Dra. Maria de Fátima Almeida Martins a quem respeito e admiro, pela confiança, liberdade, paciência, olhar cuidadoso, e por estar sempre aberta ao diálogo amoroso e crítico.

Aos meus amigos (a), pelo incentivo e cuidado em não me deixar desistir quando pensei não ser mais possível. Em especial a Rosa irmã, amiga.

A todos os servidores da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, que respeitosamente acolheram ao meu projeto de pesquisa pelo incentivo e facilitação do desenvolvimento de meu projeto de mestrado permitindo-me conciliar o tempo de trabalho com a realização de pesquisas e aplicações das mesmas.

Às Educadoras e Educadores do Campo que, no cotidiano da sala de aula materializam uma nova forma de fazer a Escola, e que com suas práticas reinventam a escola na perspectiva da emancipação humana.

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.

Ao meu colega Thales, em especial por me auxiliar sempre que precisei, contribuiu significativamente para minha reflexão dos processos educativos no campo.

Aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação por apontarem caminhos e por me proporcionarem o conhecimento, não apenas racional, mas a manifestação da ética, caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, não somente por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender.

Dedicado a todos que fizeram do meu sonho real, me proporcionando forças para que eu não desistisse de ir atrás do que eu buscava para minha vida

Às educadoras e aos educadores do/no campo, por suas lutas diárias para viver, trabalhar, produzir e sonhar com dias melhores. A elas e a eles minha profunda gratidão pela inspiração e qualificação nos estudos e na militância em prol de condições mais dignas de vida e trabalho.

A todos, enfim, minha profunda gratidão pela confiança em mim depositada!

O cântico da terra

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da cobertura de teu lar.
A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranquila ao teu esforço.

Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe Universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranquilo dormirás.

Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
do gado e da tulha.
Fatura teremos
e donos de sítio felizes seremos.

Cora Coralina
(20.08.1889 – 10.04.1985)

RESUMO

A educação do campo proporciona experiências únicas e com significados diferentes. Este trabalho discorre e aborda a prática pedagógica de professores da educação do campo, levando em consideração saberes e conhecimentos próprios dos territórios do campo e que influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e de maneira mais ampla, sobre a produção de conhecimentos ligados às comunidades do campo em torno da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, localizada no município de Capelinha no Vale de Jequitinhonha, em Minas Gerais. A relação entre a comunidade, a escola e o ambiente é, quase sempre, mediada por processos de desenvolvimento, maneiras como a sociedade e grupos sociais se estabelecem no espaço e utilizam o meio. Este trabalho nasceu das constantes indagações que fiz e continuo fazendo, como educadora, no ambiente escolar. Convivendo no espaço da escola, como gestora escolar, percebo os obstáculos que freiam um novo fazer educativo, mas que, ao mesmo tempo, instigam a desafios na busca de uma prática transformadora, na qual homens e mulheres se tornem “sujeitos de sua própria educação” (FREIRE, 1999, p. 28). Assim, teceremos o diálogo com alguns teóricos que refletem e aprendem com os sujeitos da Educação do Campo: ARROYO (2007; 2010); CALDART (2010); MOLINA (2010), MARTINS, Maria de Fátima Almeida (2019). O objetivo desse trabalho é analisar e identificar, por meio das práticas dos professores da escola, como o campo e seus sujeitos estão presentes nas práticas escolares. No que concerne à metodologia desta pesquisa, ela teve como base estudos teóricos, e práticos para o desenvolvimento da abordagem qualitativa. Como método de investigação dos dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. O olhar foi direcionado para a sala de aula (espaço físico tradicional), para as relações que se estabelecem no pátio, nas reuniões pedagógicas e administrativas, na sala dos professores, nos corredores e nas reuniões com os pais, mães e/ou responsáveis pelos discentes. As informações foram complementadas com a realização de entrevista semiestruturada. Destaca-se que, é necessário reconhecer o campo como uma luta social, pois assim, pretende-se chegar à renovação da escola. Pode-se, ao reconhecer que o campo já nos ensina bastante, no entanto, ainda se faz necessária uma educação que faça o homem do campo ter consciência de si para escolher em qual lugar vai morar. Associaram-se aos dados coletados algumas reflexões desta pesquisadora que foram suscitadas pelas vivências na Escola pesquisada, fato que fez ampliar o panorama da análise. As análises dos dados revelaram que existe um atravessamento das dimensões, apontando algumas considerações relevantes sobre a

importância da Escola como um espaço congregador de articulações das resistências da comunidade. Essa dissertação traz, portanto, dados que nos permite atestar aspectos da Escola, que ainda atravessam a formação da comunidade escolar e que transformaram o modo de vida local. Portanto, é possível afirmar que o processo de iniciação à pesquisa na perspectiva da Educação do Campo se constitui numa referência para a formação político-pedagógica de professores da Escola.

Palavras-chaves: Experiências docentes; Professores; Escola do Campo.

ABSTRACT

This work discusses, in a broader way, the production of knowledge related to rural communities around the State School Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, located in the municipality of Capelinha in the Jequitinhonha Valley, in Minas Gerais. The relationship between the community, the school and the environment is almost always mediated by development processes, ways in which society and social groups establish themselves in space and use the environment. This work was born from the constant inquiries that I made and continue to make, as an educator, in the school environment. Living in the school pace, as an education worker, I perceive the obstacles that hinder a new educational practice, but that, at the same time, instigate challenges in the search for a transforming practice, in which men and women become “subjects of their own education” (FREIRE, 1999, p. 28). Thus, we will weave a dialogue with some theorists who reflect and learn with the subjects of Rural Education: ARROYO (2007; 2010); CALDART (2010); MOLINA (2010), MARTINS, Maria de Fátima Almeida (2019). The objective of this work is to analyze and identify, through the practices of school teachers, how the field and its subjects are present in school practices. With regard to the methodology of this research, we based it on theoretical-practical studies, with a qualitative problem approach. As a data investigation method, we used bibliographic research and document analysis. My look is directed to the classroom (traditional physical space), to the relationships that are established in the courtyard, in the pedagogical and administrative meetings, in the teachers' room, in the corridors and in meetings with parents, mothers and/or guardians. students. The information was complemented with a semi-structured interview. It is highlighted that, it is necessary to recognize the field as a social struggle, because in this way, it is intended to reach the renewal of the school. It is possible, by recognizing that the countryside already teaches us a lot, however, an education is still necessary that makes the rural man aware of himself to choose where he will live. Some reflections of this researcher were associated with the collected data, which were raised by the experiences in the researched School, a fact that expanded the panorama of the analysis. Data analysis revealed that there is a crossing of dimensions, pointing out some relevant considerations about the importance of the School as a gathering space for articulations of community resistance. This dissertation brings, therefore, data that allows us to attest to aspects of the School, which still permeate the formation of the school community and which transformed the local way of life. Therefore, it is possible to state

that the research initiation process from the perspective of Rural Education constitutes a reference for the political-pedagogical training of the School's teachers.

Keywords: Teaching experiences; Teachers; Country School.

LISTA DE SIGLAS

DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DOEBC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

EMATER – Institutos Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais
Anísio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC-Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

STR - Sindicato de Trabalhadores Rurais

STTR - Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TC – Tempo Comunidade TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TE – Tempo Escola

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

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

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa da Mesorregião do Vale do Jequitinhonha.....	44
Figura 02 –Mapa da Localização de Capelinha no Estado de Minas Gerais.....	52
Figura 03 – Foto de do perímetro urbano de Capelinha.....	53
Figura 04 – Foto da Igreja Matriz de Capelinha	55
Figura 05 – Foto do Parque de Exposições de Capelinha	55
Figura 06 – Mapa das comunidades rurais de Capelinha	57
Figura 07 – Foto da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira.....	57
Figura 08– Imagem do mapa das comunidades rurais ao entorno da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira	63

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

1.1 Introdução	19
1.2 O nascimento do desejo da pesquisa	19
1.3 Problematização, contextos e perguntas de pesquisa	23
1.4 Objetivos da pesquisa	25

CAPÍTULO 02

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS A PESQUISA QUALITATIVA.

2.1 Trilhas metodológicas.....	26
2.2 Fontes Oraís	30
2.3 Entrevistas.....	31
2.4 A transcrição	32

CAPÍTULO 03

PARA COMEÇAR A FALAR DE CAMPO INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

34

CAPÍTULO 04

CONJUNTURA HISTÓRICA.....

4.1 O chão de pesquisa: O município de Capelinha.....	56
4.2 A trajetória do surgimento da escola	60
4.3 A Comunidade no entorno da Escola	66

CAPÍTULO 05

O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS SUJEITOS.....

5.1 O Projeto Político Pedagógico Análise e Construção.....	71
5.2 O perfil dos professores	74
5.3 Análise das Entrevistas	78

CONSIDERAÇÕES FINAIS

93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

96

PRODUTO EDUCACIONAL

102

ANEXOS

124

APÊNDICES

131

CAPÍTULO 01

PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

1.1 Introdução

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

(Paulo Freire 1995, p.18.)

1.2 Nascimento do desejo da pesquisa

As motivações para o estudo foram tecidas por diferentes fios, nos diversos contextos escolares e não escolares da itinerância com o professora da educação básica e como gestora na escola do campo. Gosto muito de começar com epígrafes porque elas não são escolhidas por acaso. Ao contrário, elas indicam aos ouvintes e aos leitores o ponto de partida do autor e o tema a ser tratado:

Quando falamos em educação do campo sabemos que esse é um terreno ainda novo. Trazê-la para o debate, amadurecê-la e dar-lhe significado é tarefa nossa, que temos a responsabilidade e acreditamos ser possível forjar Políticas Públicas para escolas do campo pensadas e administradas, política e pedagogicamente pelos seus sujeitos. (CAMINI, 2010, pg.59).

Para dar início a esta dissertação, é oportuno, a princípio, expor as motivações para pesquisar. Nesse sentido, cumpre salientar que esta trajetória de estudos foi impulsionada por fortes sentimentos de pertencimento ao campo, especificamente à Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, situada na Fazenda Amanda, e pela oportunidade de levantar debates, dentro e fora da universidade, sobre os desafios de estar na gestão de uma escola do campo e, ao mesmo tempo, buscar conhecer e fortalecer as lutas Camponesas por uma educação de qualidade. Essa pesquisa desenvolvida para obtenção do título de mestre no programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A escolha desse tema como objeto de estudo no mestrado deu-se devido à vivência desta autora e seu desejo de incluir essas discussões em suas reflexões juntamente com os professores. Neste primeiro momento, pretende-se delinear rapidamente os caminhos da pesquisa e de construção do texto de modo que o leitor e leitora se sintam convidados e à vontade para discutirem em conjunto com as reflexões esboçadas. O objetivo principal que moveu o início

desse estudo e a continuidade da formação acadêmica da autora foi a inquietude de pensar uma escola democrática possível. Mais do que isso, o desejo de pensar e discutir com as professoras do campo suas ações e práticas docentes foi se aproximando com a reflexão sobre a Educação do Campo na rede pública Estadual da cidade de Capelinha, localizada no Vale do Jequitinhonha no Estado de Minas Gerais.

O desejo de contribuir com subsídios para o aprofundamento teórico e prático sobre a Educação do Campo, a partir da socialização e estudo sobre as práticas pedagógicas que constituem o Movimento da Educação do Campo, foi um desses fios. Portanto, é crucial que sejam implementadas políticas e programas para abordar estas questões e garantir acesso equitativo à educação para todos. Evidencia-se, assim, como se processa o diálogo do Movimento da Educação do Campo a partir de sua especificidade, com a teoria pedagógica e as questões gerais da Educação, explicitando a contribuição para a formulação de uma teoria pedagógica que subsidie as práticas educativas e a formação dos profissionais da Educação do Campo.

Discutir sobre a Educação do Campo e buscar ser fiel aos seus objetivos de origem, é um trabalho que exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação social. Nesse sentido, percebe-se que os sujeitos camponeses precisam de escolas, que trabalhem de acordo com a realidade vivenciada por eles, que respeitem seu modo de vida e sua identidade. Segundo Silva (2004), é necessário compreender o que se passa a nossa volta para que possamos, então, aperfeiçoar o conhecimento construído historicamente. Todavia, na educação formal no campo, as concepções educacionais estão cada vez mais afastadas da realidade vivida pelos estudantes. O diálogo entre os saberes locais e a cultura acadêmica não deve conduzir a uma redução da conceituação específica das ciências naturais, mas permitir a mobilização de parte dessa conceituação para propiciar uma leitura crítica das situações contraditórias do campo (SILVA, 2004, p. 36).

É comum ouvir entre professores sobre preocupação em atender as necessidades dos alunos, em inovar suas práticas, em alcançar bons resultados em projetos, assim como, também, é comum entre eles perceber as dificuldades durante a trajetória na docência, desde a formação inicial. Tratando-se da Educação do Campo, que tem suas particularidades e que estas precisam ser consideradas, torna-se ainda mais necessário que haja inovações na prática. Desta maneira, surgiu o interesse em ouvir alguns professores para se ter base de como está sendo executada a prática pedagógica desses professores, e se estas estão, de fato, correspondendo às especificidades dos alunos em seu contexto, sua história e seu modo de vida.

Arroyo e Fernandes (1999), Arroyo (2007), Bavaresco e Rauber (2014), Begnami e Antunes-Rocha (2019), Calazans (1993), Caldart (2009), Giradelo e Sartori (2019), Kolling et al. (1999), Matos e Paim (2019), Molina e Freitas (2011), Antunes-Rocha (2011), Silva (2011), Souza e Pires (2018), Souza (2019), Stefanello (2019), Vieira e Vieira (2014) entre outros.

Ao iniciar a pesquisa no arquivo da Escola o objetivo era conhecer melhor a organização, sua estrutura e informações iniciais. As pesquisas foram iniciadas nos documentos de surgimento da Escola, registros, relatórios e documentos oficiais de regulamentação da instituição, bem como nas correspondências da época. Isso permitiu observar como se deu o processo de Construção da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, pelo viés da documentação.

Antes de desenvolver o trabalho de campo, a primeira forma de chegar até o perfil dos professores foi por meio do arquivo. Foram verificados os registros da instituição que traziam informações sobre os mesmos, como os livros de registros de pontos, as pastas documentais de cada servidor. Esses registros possibilitaram a localização de informações sobre os tipos de moradia de localização, algumas informações como o local onde reside cada educador e informações referentes a disciplina que cada educador lecionava. Além da identificação do perfil de cada servido. Esses documentos serviram para identificar a relação do professor com a comunidade e também com a Escola. A maioria desses documentos foi usada na construção do segundo e terceiro capítulo dessa dissertação.

As informações coletadas, ao longo do trabalho, foram anotadas em uma espécie de caderno de campo, onde eram anotados os tipos de documentação, onde foi localizado e qual o tipo de informação continha. Nesse mesmo caderno eram registradas informações que ajudaria no momento da escrita e nas reflexões acerca da documentação e do que poderia ser problematizado ao longo do estudo.

Encontra-se, nesse aspecto, uma problemática no que diz respeito à pré-análise e, principalmente, à escolha dos documentos. Devido a um grande “universo de documentos de análise” (BARDIN, 2009, p.122). Trata-se, portanto, de reconhecer que para um trabalho mais proveitoso de análise de conteúdo é necessário restringir as amostragens. “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste.” (IBIDEM, p. 123).

Para Bardin (2009, p. 41), como já citado a análise de conteúdo pode ser entendida como: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou

A pesquisa parte de um anseio e interesse construídos no decorrer do contato com as questões referentes à Educação do Campo e principalmente por estar em uma escola localizada na Zona Rural buscando uma aproximação com processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, minúsculo que exclui que reconhecem e valorizam a cada um dos sujeitos nele implicados.

Pensando nisso, surgiu a ideia de uma pesquisa que visa ouvir, analisar e trabalhar essas experiências em favor do professor, apontando caminhos que os levem compreender que a Educação do Campo precisa ser percebida por sua especificidade, e desta maneira a reorganização da prática é de suma importância para que a identidade dos sujeitos desta educação seja valorizada. A Resolução do Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB, nº 1 de 03 de abril de 2002, citado no Art. 2º, parágrafo único, determina que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes [...]” do espaço onde vivem, quer na urbanidade dos grandes centros ou no campo.

O docente que vai trabalhar em uma Escola do Campo, primeiramente, precisa entender a grande importância que existe em conhecer a proposta de Educação do Campo, para que possa convergir os seus saberes com os saberes produzidos nesse espaço.

No ano de 2019 recebi o convite para assumir a gestão da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, no início, veio aquele medo, pois estava adentrando caminhos desconhecidos, visto que todo docente ao assumir uma escola deverá compreender a realidade e a trajetória dos sujeitos. A cultura, os saberes a experiência, a dinâmica o cotidiano dos povos do campo raramente é tomado como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

No ano de 2020 vi nascer em meu coração um anseio e desejo por conhecer as propostas da Educação do Campo, a luta pela terra, e necessidade de entender a questão agrária, as experiências educativas e os movimentos sociais. Fiz algumas leituras de produções de Arroyo (2005; 2013) e Caldart (2008). Após estas leituras, percebi que meu conhecimento precisava de atualização, era preciso conhecer e entender as experiências de vida de homens e mulheres do campo e buscar entender o diálogo existente entre ser social e consciência social, sem falar na ausência e inadequação das políticas públicas educacionais existentes

É preciso preparar a escola e os professores (as), com conhecimento necessário para compreender a realidade, a identidade, os saberes, os fazeres, e as políticas de organização da

escola do campo, na qual buscamos uma educação que seja pensada para a realidade dos povos camponeses e das dificuldades enfrentadas por cada comunidade.

Então, nasce o desejo de trabalharmos em uma Escola onde, busca-se manter a identidade local como um fator essencial para estabelecer uma relação mais próxima entre a escola e a comunidade, em uma gestão democrática da educação, com o objetivo principal de ligar o conhecimento empírico e os saberes dos camponeses ao conhecimento científico, na perspectiva de colher as diferenças existentes, sem perder o fator importante da totalidade dos processos que envolvem a realidade do campo, das nossas comunidades locais. Mas, para que isso ocorra é preciso que a escola toda se mobilize para construir e desenvolver um Projeto Político Pedagógico que atenda os princípios da Educação do Campo.

A Educação do Campo no qual o projeto se embasa é uma proposta educativa importante que segue diversos princípios que abrangem não só a formação de sujeitos por meio de projetos de emancipação humana, como também a valorização dos diversos saberes no processo educativo, o respeito perante os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e é considerada como estratégia para o desenvolvimento sustentável. Contudo, para que haja uma valorização é necessário valorizar profissionalmente o trabalho dos educadores e educadoras que lecionam nestas escolas, assim como garantir condições dignas de trabalho e de formação, para que as opções pedagógicas sejam adotadas.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a realização do estudo de documentos, leituras bibliográficas diversas, análise documental da E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira e entrevista com os professores da Instituição. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e os seus resultados obtidos foram descritos conforme os caminhos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Todo o percurso metodológico poderá ser conferido no capítulo.

Na Educação do Campo, Paulo Freire (2011, p. 109), corrobora ao discutir a necessidade de uma educação que contemple o contexto social dos alunos (as), apontando para “uma exigência existencial, o encontro dos homens mediatizados pelo mundo”. Assim, por meio dessa ação ou diálogo, é possível adquirir pensamento problematizador e crítico em relação ao homem e ao mundo.

Logo, é possível perceber a importância da prática para que o educando reflita sobre o movimento que está a sua volta em todo o momento, desde o simples movimento da colheita do feijão ao seu armazenamento, se a colheita for manual, até a utilização de máquinas, se a colheita for mecanizada. Dessa forma, o educando é instigado a buscar, por exemplo, mais

conhecimento aplicado no dia a dia, fazendo com que ele aprenda também de forma empírica e investigativa, sobre o assunto abordado.

1.3 Problematização, contextos e perguntas de pesquisa

O problema da pesquisa surgiu de minha procura por respostas, na medida em que fui detectando conflitos e contradições nos caminhos que trilhei e continuo trilhando como professora. Portanto, partindo de minha vivência, busco aprofundar o tema “O Papel da Escola” e, por meio da investigação, preencher algumas lacunas para uma compreensão mais ampla e crítica do contexto educacional e do cotidiano escolar.

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes, a criação e a ampliação do número de escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos.

O estudo tem como situação problema: como os desafios vivenciados na prática pedagógica da escola do campo podem ser a base para uma nova práxis?

A questão que estamos propondo é: como uma escola que atende a população do campo, pode e deve pensar uma prática pedagógica que incorpore questões que envolvam campo e seus sujeitos? Quem se revela o educador da Educação do Campo como sujeitos políticos-educadores do campo? Com quais pedagogias? Quem educa os povos do campo e que relações e práticas docentes há na Escola Edméia com os sujeitos e os territórios, onde está situada a Escola? Como e quais experiências docentes na escola, que está situada no campo, que atende os sujeitos do campo, não incorporam questões próprias da proposta pedagógica da Educação do Campo?

Essas práticas educativas se referenciam nas experiências da década de 1960 na Educação Popular, que propunham a formação de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das mudanças sociais e políticas contra a opressão e a exploração, e que foram silenciadas com a repressão desencadeada pela ditadura militar. Assim, a Educação Popular, enquanto uma teoria da educação teve uma contribuição significativa na elaboração das Propostas Pedagógicas das entidades que compõem o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo.

A relação com os movimentos sociais, como espaços educativos e constituintes da formação do ser humano e como formuladores de um projeto de campo e de sociedade para o país, é um princípio fundamental nas propostas das escolas. As práticas educativas

gestadas no campo trazem a concepção de campo como lugar de vida, de contextos plurais, articulador de saberes e da relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com os outros.

A ação educativa contextualizada tem como propósito fundante a valorização dos saberes da prática social constituídos no plano econômico, social político e cultural num diálogo crítico com os conhecimentos científicos e tecnológicos, constituindo uma perspectiva de educação intercultural questionadora.

O segundo pressuposto é o de que há uma vinculação orgânica entre a cultura, a educação e a Escola do Campo, visto que a prática pedagógica tem como conteúdo educativo básico o contexto das comunidades articulado com o debate das questões gerais da sociedade, o que gera as possibilidades de intervenção.

Um terceiro pressuposto refere-se à construção dos projetos pedagógicos das Escolas do Campo, para superar a dissociação entre a dimensão política e pedagógica, entre os conhecimentos científicos e os populares, com uma teoria pedagógica que estimula o diálogo entre os diferentes saberes, num movimento de contextualização do conhecimento.

O quarto pressuposto reconhece que o direito à educação se afirma como ação coletiva e organizada dos movimentos sociais populares. O processo de redemocratização do país, a partir do início dos anos de 1980, assumido pelo Campo Popular, tem um papel protagonista na de formulação de práticas e políticas, que se contraponham ao modelo hegemônico de sociedade.

Essas questões relevam três dimensões neste estudo: a primeira incide sobre a pertinência da Educação do Campo à luz do contexto social, político e educativo atual, na perspectiva de contribuir com uma prática pedagógica, para que as instituições educativas possam construir um diálogo inter e multicultural como fundamental para a construção de uma sociedade democrática; outra incide sobre a análise da concepção: suas origens históricas, as fronteiras que a delimitam, as diferentes expressões que assumem o papel institucional que representa e as concepções e práticas que lhe dão forma, implicando um debate conceitual que tenta apreender um fenômeno em sua constituição histórica; e, finalmente, a terceira, que diz respeito ao reconhecimento das singularidades dessas práticas, que se constituem em exemplos concretos na nossa realidade educacional

A partir desse ponto, procedemos à condução analítica da pesquisa, com o objetivo de apreender as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Escolas do Campo, procurando sistematizar elementos que possam contribuir com novas possibilidades

educativas para a escolarização no campo. Especificamente, buscamos analisar os traços de semelhanças e singularidades existentes nas propostas e práticas pedagógicas das Escolas do Campo e identificar sua contribuição para a organização do trabalho pedagógico na escola.

1.4 Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Analisar e identificar, por meio das práticas dos professores da escola, como o campo e seus sujeitos estão presentes nas práticas escolares.

Objetivos específicos

- Compreender o território no qual a Escola do Campo está inserida, destacando elementos sociais, culturais, ambientais e econômicos mais relevantes;
- Analisar os processos educativos da escola do campo quanto ao reconhecimento da identidade e da cultura dos sujeitos do campo;
- Refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) condizente com a realidade do campo, com os processos de construção da identidade e discutir, na coletividade, questões que valorizem a cultura dos povos do campo;
- Proporcionar aos professores momentos de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos sobre a Educação do Campo por meio de oficinas pedagógicas com atividades teóricas-práticas.
- Investigar os principais desafios enfrentados pelos docentes da escola do campo;
- Reconhecer as dificuldades entre teoria e prática vivida no fazer pedagógico dos professores;
- Identificar aproximação ou distanciamento das práticas com o contexto local; e
- Refletir sobre a necessidade da formação continuada para realidade das escolas do campo.

CAPÍTULO 02

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS A PESQUISA QUALITATIVA

2.1. Trilhas metodológicas

Os caminhos encontrados para realizar este estudo, foram pensados e organizados tendo como referências estudos sobre metodologias de pesquisa de autores como Minayo 2007, Fonseca, 2002. Com essas referências iniciamos nossa descrição metodológica com Minayo:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos 4 métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 47)

Para mergulhar no desejo da busca pela pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico. Para o desenvolvimento da pesquisa, que resultou nessa dissertação, foi feita a opção por trabalhar com um conjunto de fontes. A opção pela combinação de fontes além de dar maior sustentação à pesquisa permitiu compreender um espaço cuja temporalidade e o objeto ainda não foram explorados academicamente nesta Escola. Os diálogos entre as fontes contribuíram para compreender como estava constituído esse espaço e ofereceu maior suporte para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa fez-se uso dos arquivos da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, tais como: Atas, Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e documentos de registros da escola, leituras de teses, artigos e textos sobre a Educação do Campo.

Nesse contexto, para se diferenciar da pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) salienta:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. (...) A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (p.32)

A pesquisa teve início com o desejo da pesquisadora de conhecer a Educação do Campo. Contudo, compreender a questão da educação, especificamente para este estudo, a Educação do Campo, que trabalha na concepção de uma pedagogia transformadora, na perspectiva da formação do educador, prescinde uma prévia contextualização das bases que nortearam essa discussão a fim de possibilitar ao leitor, uma compreensão da temática que será tratada neste trabalho.

Considero prudente, então, trazer para dentro da Escola momentos de aprofundamento e discussão a respeito do acesso à educação nos territórios rurais brasileiros. Por estar frente da Escola é possível incentivar e trabalhar a tomada de consciência dos sujeitos educadores, na organização do seu planejamento e conhecimento, para que adentrem a sala de aula com uma prática educativa voltada para os princípios da Educação do campo.

Em se tratando do objeto específico de estudo, foi feito um levantamento prévio da documentação, registrando os arquivos que poderiam ser trabalhados por ordem dos assuntos que seriam abordados ao longo da construção dos capítulos. Assim, poderia ter uma sistematização entre o levantamento de dados e a escrita. No período de fevereiro a julho de 2022 foram analisados os documentos no arquivo da Escola como o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, fichas de identificação dos alunos e funcionários da Escola, livros de registro, pastas de correspondências, arquivos de gestão, atas de reuniões e leituras diversas de documentos direcionados a Educação do Campo. Esse trabalho contou com o uso de fontes orais como entrevistas, gravações, relatos e histórias, fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa. A fonte oral foi produzida a partir da orientação metodológica da história oral. No trabalho de campo, a coleta de informações exploratórias foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Ao total de 10 profissionais da Instituição aos quais 05 são moradores do entorno da escola, 03 Especialistas em Educação e os outros 02 professores que se descola da Cidade de Capelinha e Angelândia.

O trabalho com a fonte oral foi iniciado em novembro de 2022 em virtude de aguardo da aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG (Apêndice 1).

Além das fontes descritas, buscou-se ao longo de todo o percurso, o estudo em diversos materiais bibliográficos, como livros, artigos, dissertações e teses que contribuíssem para um melhor entendimento do objeto de estudo como também do tratamento dos dados e crítica às fontes. Deve-se destacar que não se considerou em momento algum, para efeito de análise e desenvolvimento dessa pesquisa, uma fonte como mais substancial do que outra, ou que uma fonte transmitiria informações mais confiáveis que a outra. Pelo contrário, todas as fontes foram tratadas com o mesmo rigor. As fontes foram encaradas como portadoras de vestígios, de informações construídas em um determinado tempo e espaço. O percurso metodológico e o trabalho com as fontes serão detalhados na sequência.

Contou com pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta o trabalho, realizada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet com incidência em obras de autores como:

não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda, o autor discorre sobre outras duas especificidades: a inferência, que pode partir das informações fornecidas pelo conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação; e um conjunto de técnicas, que é a descrição dos procedimentos para se fazer uma análise de conteúdo com clareza, tais como a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos e a categorização.

A partir da análise dos questionários foi possível perceber que: os professores acreditam que a educação do campo é desenvolvida na medida do possível; as práticas pedagógicas tentam se adequar a realidade da escola do campo; é necessário o uso de metodologias diferenciadas para promover experiências diversas; a Secretaria Municipal de Educação pouco promove formações continuadas direcionadas à escola do campo; e, por fim, que o principal desafio da escola do campo reside na adequação dos currículos escolares. É importante compreender a realidade da educação do campo no sentido de implementar ações que promovam, de fato, a qualidade da educação de que tanto se fala.

2.2 Fontes Orais

A história oral foi eleita como uma importante metodologia para o desenvolvimento da pesquisa que aqui se apresenta. Por meio da história oral é que se produz a fonte oral, da qual fizemos uso no decorrer desse trabalho. Dentre os interesses dessa pesquisa estava o de abordar as trajetórias da Escola, dos professores, suas dinâmicas ocupacionais e também observar a relação professor/escola. Dessa forma, a história oral mostrou-se como a metodologia mais indicada/apropriada. Por meio da história oral é possível observar “a conjuntura pela lente dos próprios sujeitos, cujas ações integram os processos históricos que nos propomos a compreender” (CARVALHO, 2010, p. 30-31).

Memória e palavra, escola e história, lugares de produção de identidades, de formação, de educação. Mais do que difundir respostas para perguntas, oferecer soluções acabadas para os problemas, a história oral, na educação básica, nos permite penetrar, trocar, compreender e dialogar com o Outro.

É nesse sentido que a história oral se tornou fundamental no desenvolvimento desse trabalho, pois se buscou trazer os professores para o centro da narrativa. Por meio de seus modos de vida e de trabalho, os professores se tornam parte ativa do processo investigativa. Ademais, a história oral consiste em um processo de produção da fonte oral, que vai além de entrevistas,

mas faz uso de um conjunto de técnicas que possibilita o pesquisador a criar suas fontes. (CARVALHO, 2010, p. 28).

Como supramencionado, dentro desse contexto, temos a observação que pode ser entendida como uma técnica de coleta de dados para obter informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. A observação ajuda o pesquisador a distinguir indícios a respeito de acontecimentos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. De acordo com LUDKE e ANDRÉ (1986: p.26) a observação é “usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. ” Em nossa pesquisa utilizamos a observação estruturada, com o objetivo de responder propósitos definidos planejados anteriormente nos momentos de visitas as escolas onde os egressos atuam.

2.3. A entrevista

A entrevista, quando se trabalha com história oral, não é um simples movimento de perguntas e respostas. É um movimento de captar a memória por meio das narrativas, passando por todo um percurso para construção da fonte oral. Existe um movimento que antecede a entrevista, trata-se da preparação. Além do estudo de premissas teóricas e metodológicas sobre o uso da história oral, foi importante melhor compreensão sobre a temática pesquisada, isso favoreceu a construção de questionários e definição do grupo entrevistado.

Na escola pesquisada, houve a possibilidade de acesso a documentos pertinentes à pesquisa. Estes foram: a proposta pedagógica da escola, o plano de ensino dos docentes, um documento referente às atividades da coordenadora pedagógica da escola, os diários de classe dos professores acompanhados pela pesquisa com os projetos individuais de cada professor.

A pesquisa de campo, em que foram desenvolvidas as entrevistas, iniciou em novembro de 2022, após aprovação do projeto no Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Para chegar até os Professores fez se uso de três movimentos. O primeiro foi por meio dos professores que eu já tinha tido contato em outros momentos anteriores da pesquisa. Principalmente aqueles professores que já havia participado de discussões e estudo de textos sobre a Educação do Campo, usamos os Módulos II como momentos de formação e conhecimento. O contato foi direto entre o pesquisador e os entrevistados.

Os critérios de seleção utilizados priorizaram a seleção de uma amostragem que pudesse subsidiar e esclarecer os objetivos e hipóteses colocadas neste trabalho. Dessa forma foram

selecionados dez professores, o primeiro critério utilizado para a escolha foi o professor ser efetivo na escola; o segundo critério foi morador da comunidade; o terceiro critério foi referente aos moradores da zona urbana que trabalham na escola; e o quarto critério alguém que fizesse parte do administrativo da escola. Optei por não usar os nomes dos servidores. Contudo, respostas dos professores estão presentes dentro do corpo deste trabalho, ajudando a melhor refletir o problema desta pesquisa. Os professores tiveram seus nomes alterados para garantir o seu direito ao anonimato. Todas as falas destes professores permitiram a reflexão sobre a relação que se pode estabelecer entre educação e política. Dentre os docentes que foram entrevistados, temos: uma professora de matemática efetiva; uma professora de Geografia efetiva; uma professora de Língua Portuguesa efetiva; uma especialista efetiva; duas professoras dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma moradora da comunidade e a outra não; uma professora, que ministra aulas da disciplina Projeto de Vida, moradora da comunidade; uma professora de Comunicação e Linguagem moradora de uma comunidade próxima a escola; um especialista designado do turno da tarde; uma professora designada, moradora da zona urbana, que se desloca todos os dias para a escola e a secretaria da escola. Nesse contexto, de acordo com Kauark, podemos compreender o trabalho de pesquisa como:

Pesquisa é o mesmo que busca ou procura. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta. Não se deve dizer que se faz ciência, mas que se produz ciência através de uma pesquisa. Pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento (KAUARK, 2010 p. 24).

A utilização da observação direta foi feita com o objetivo de anotar as práticas adotadas pelos professores, seu relacionamento com os alunos e se estas atividades desenvolvidas estavam orientadas de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. No início desta prática houve a apresentação formal do pesquisador e a descrição de suas metas para todos os alunos e professores. Não houve hostilidade nem por parte dos professores nem da parte dos alunos. O roteiro utilizado foi definido em três etapas nos quais o observador anotava alternadamente em seu diário um parecer sobre o comportamento dos alunos e professores, a correlação da matéria com o programa pedagógico proposto e, por fim, registrava a interação social entre os alunos e o docente:

A pesquisa qualitativa é atualmente encarada como aquela que valoriza crenças, valores, sentimentos, atitudes que se estabelece ou se relaciona com o objeto da temática pesquisada. Assim, nos ajuda a melhor refletir (FONTENELLE, 2008 p. 25)

A pesquisa qualitativa nos fornece mais a natureza ou a estrutura das atitudes ou motivações que sua frequência ou distribuição. Seu principal objetivo é explorar a profundidade

dos sentimentos e crenças que as pessoas detêm e aprender como estes sentimentos podem influenciar comportamentos.

Todas as entrevistas foram respondidas pelos próprios participantes. As entrevistas tiveram duração de em média quarenta minutos. A pesquisa de campo, em que foram desenvolvidas as entrevistas, iniciou em novembro de 2022. Algumas vezes, depois que o gravador já estava desligado, muitos elementos foram trazidos pelos entrevistados, “tem uma coisa que eu me esqueci de falar também e que você pode gostar de saber” (FONTENELLE, 2008: p. 25). Foi feito uso de um caderno de campo, onde anotei durante o percurso da gravação, informações pontuais sobre o entrevistado e breves considerações do momento da entrevista.

2.4 A transcrição

Após o procedimento da entrevista a próxima etapa é a transcrição. Assim como pontuou Portelli (1997), o procedimento da transcrição consiste basicamente em transformar os objetos auditivos em objetos visuais. Nesse sentido, ouvimos as gravações obtidas nas entrevistas e as transformamos em textos. Esse é um processo que demanda cuidado e dedicação.

As transcrições foram realizadas logo após a realização das entrevistas, pois em todas as transcrições foram criadas caixas de comentários, onde anotei a postura dos entrevistados diante do momento da entrevista, como os gestos com as mãos, com o rosto, a forma de olhar para o outro entrevistado após a pergunta, ou mesmo olhar para alguém que estivesse no local no momento da entrevista. A transcrição imediata contribuiu para que eu não perdesse informações relevantes sobre tais comportamentos no momento em que eu ouvia a gravação.

Foi feita a opção por realizar uma transcrição minuciosa, preservando a fala original, os sons emitidos e as pausas às quais indiquei com pontuações e sinais. Preservar dessa forma contribuiu para tornar a fonte rica em elementos possíveis de serem trabalhados. Isso, entendendo que ao produzir essas fontes, estas poderão ser trabalhadas não só por nós, mas para consulta de outros pesquisadores. Para a redação da dissertação optou-se por adequar a língua falada para a língua escrita. Assim, os depoimentos coletados foram readequados retirando repetições e ajustando algumas frases para melhor entendimento na língua escrita. Foi desenvolvido um arquivo digital para cada entrevista. Nesse arquivo constam as informações básicas do entrevistado, como nome, localidade de origem, segmento e data de nascimento. Nos arquivos da transcrição não constam o nome completo do depoente e nem a sua localidade de

origem, apenas as iniciais do nome e data de nascimento. O cabeçalho no arquivo de transcrição traz uma descrição dos entrevistados, o que favorece uma melhor visualização de seus perfis.

Dado o compromisso ético assumido no começo do trabalho, apresentaremos ao longo da dissertação o entrevistado apenas com as iniciais de seu nome. Foram obtidas aproximadamente onze horas de gravação, todas transcritas. Dado o fato de que não possuímos um repositório destinado a gravações na UFMG, os áudios obtidos juntamente com os arquivos de texto da transcrição foram armazenados em um CD-R e em pastas em pendrive, pertencentes ao arquivo pessoal de Vera Lúcia Guimarães Andrade.

CAPÍTULO 03

PARA COMEÇAR A FALAR DE CAMPO INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

“A Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mais um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados.” (Paulo Freire 1987, p. 39).

Segundo Da Rosa e Robaina (2020, p. 157), a Educação do Campo é a “modalidade de ensino que deve ocorrer em espaços denominados rurais nos municípios”, compreendendo “todo espaço educativo que se dá em áreas fora da zona urbana como: florestas, regiões onde há o predomínio da agricultura e da agropecuária, populações ribeirinhas, caiçaras, extrativistas, assentamentos indígenas e comunidades quilombolas”.

A Educação do Campo é um movimento de reflexão e intervenção nos modos de sobrevivência no meio rural que parte dos sujeitos do campo, pois, historicamente, carregam sobre si um processo de marginalização e desvalorização cultural. O projeto educativo proposto pela Educação do Campo engloba muito mais que o espaço físico da escola, mas parte do desejo de construir outro modelo de desenvolvimento agrário, com a participação dos movimentos sociais e religiosos. Há uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento agrário atual, que está centrado no Agronegócio e modifica os modos de viver e produzir no campo, como podemos conferir a seguir:

(...) basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis (TAFFAREL, SANTOS Jr. e ESCOBAR, 2010, p. 121).

De acordo com Freire (1979) em sua obra “Extensão ou Comunicação”, somos seres como-os outros, não há pensamento isolado, estamos em permanente diálogo uns com os outros e a partir disso, novos conhecimentos serão gerados. Imbuídos desse pensamento, propomos ao longo dessa pesquisa um diálogo sobre os seguintes conceitos e com os teóricos: intelectuais orgânicos (Gramsci); educação, diálogo e cultura (Freire, Arroyo e Brandão 2004,p.12); educação do campo e licenciatura em educação do campo (Caldart e Molina 2004, p. 27); formação de professores (Freire e Gerke 2006, p. 31) e parcerias interinstitucionais (Foerste 2006, p. 37) (FERNANDES, 2006, p. 28).

A Educação do Campo é um movimento de reflexão e intervenção nos modos de sobrevivência no meio rural que parte dos sujeitos do campo, pois, historicamente, carregam sobre si um processo de marginalização e desvalorização cultural, muitas vezes os próprios educadores desconhecem o aluno sujeito do campo. Educação do Campo constitui um projeto que engloba muito mais que o espaço físico da escola, mas parte do desejo de construir outro modelo de desenvolvimento agrário, com a participação dos movimentos sociais e religiosos. Há uma crescente insatisfação com o modelo de desenvolvimento agrário atual, que está centrado no Agronegócio e modifica os modos de viver e produzir no campo, como podemos conferir a seguir:

(...) basta olhar para o campo, e veremos as variadas formas de manutenção das relações sociais capitalistas: pouca gente no campo (ao contrário de vermos camponeses vivendo na e da terra); uma paisagem homogênea com o aumento das monoculturas exclusivas para exportação (nada do que se produz vai para as mesas das pessoas, tudo vai ser comercializado fora do país). Ainda, o objetivo da produção do campo mudou. E um exemplo disso é que, ao invés de alimentar as pessoas, a plantação predominante está voltada para a produção de combustíveis (TAFFAREL; SANTOS; ESCOBAR, 2010, p. 121).

As iniciativas de construção de uma escola gestada pela Educação do Campo, com a identidade camponesa onde seus espaços e processos de ensino/aprendizagem, devem partir de temas correlatos com a vida no campo, valorizados, principalmente, pela relação escola-comunidade. Trouxeram otimismo ao movimento quando este foi se constituindo também em políticas públicas, pois essa era uma forma de materializar uma conquista que surgiu dos questionamentos à lógica do capital e à educação tradicional brasileira no campo. A afirmação de uma política pública de Educação do Campo nos auxilia a avançar para outra concepção de construção do conhecimento e de currículo, uma vez que no Brasil esse enfoque sobre um novo projeto de sociedade tem sido levantado, também, como um importante caminho para a produção e socialização de conhecimentos (CALDART, 2002p. 12).

Pensar em Educação é refletir sobre os sujeitos que nela estão envolvidos, ou seja, sobre o processo de ensino e aprendizagem e o perfil de quem nela atua. Segundo Saviani (2012, p.81) “a educação também é um ato político”, não existindo a neutralidade, Freire (1996, p.57) destaca visões antagônicas da educação: a “educação bancária” tem como objetivo acomodar o estudante em sua realidade, eliminando sua capacidade crítica, já a “educação problematizadora” inquieta e leva o estudante a ação, despertando a sua consciência crítica. Mediante a isso é necessário que o educador afirme qual a sua concepção de educação para assim pensar sua ação frente aos educandos.

Nesse sentido, o conceito de campo busca ampliar e superar a visão do rural como local de atraso, no qual as pessoas não precisam estudar ou basta uma educação precarizada e aligeirada. Campo, nesta concepção, é entendido como lugar de vida onde as pessoas produzem conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. Há uma produção cultural no campo que deve estar presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, melhor, são o ponto de partida das práticas pedagógicas na Escola do Campo. Desse modo, esta compreensão de campo vai além de uma definição administrativa, configurando-se como um conceito político, ao considerar as especificidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica (VEIGA, 2003).

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e o zelo pela natureza (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998).

Nas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2013), as populações do campo são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (p. 23).

O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum e na pressão por políticas públicas, na proximidade dos cursos de Formação de Educadores, Pedagogia da Terra e Formação de Professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento (ARROYO, 2012, p. 231).

A identidade da escola do campo através do Decreto 7.352/2010 do Governo Federal, que estabelece suas características e que coloca como responsabilidade do IBGE identificar e definir as escolas do campo:

A identidade das escolas do campo não se dá apenas por sua localização geográfica, mas sim pela identidade dos espaços de reprodução social, de vida e trabalho dos sujeitos do campo. Foi assim que, no âmbito legal, uma vitória das lutas dos movimentos sociais por escolas do campo merece destaque. O decreto nº 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo, no que diz respeito às escolas do campo, no seu artigo primeiro, estabelece que: “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” (BRASIL, 2010 apud CARCAIOLI, 2019, p. 85).

É preciso que a escola seja comprometida com o processo formativo dos sujeitos do campo, que possua uma proposta pedagógica que considere todo o contexto social, político, econômico, cultural e ambiental dos alunos, dentre outros aspectos. Para que o ensino nos espaços do campo aconteça de forma a satisfazer as necessidades de cada comunidade e ofereça uma educação contextualizada com a realidade sociocultural dos sujeitos camponeses.

Nesse sentido, entendemos a Educação do Campo como uma proposta baseada nos saberes dos povos camponeses, na experiência, na luta por políticas públicas e pelo reconhecimento de que é possível aprender num conjunto heterogêneo e multicultural, que é o ambiente camponês. Deste modo, conceber a educação que respeite essa diversidade só é possível considerando-a como uma forma de contribuir para o desenvolvimento humano.

De acordo com Falcão Júnior e Sousa (2016), essa modalidade de educação foi nomeada Educação Básica do Campo, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Em 2002, surge a expressão Educação do Campo, sendo confirmada em 2004, na II Conferência Nacional. A palavra “campo” passou a ser utilizada visando à valorização do trabalho camponês, suas lutas sociais e culturais.

O conceito Educação do Campo passou por um processo de construção até chegar à expressão que conhecemos hoje, como afirma Carcaioli (2019):

A expressão Educação do Campo nasce primeiramente como “Educação Básica do Campo”, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia–GO. Essa conferência ocorreu após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em agosto de 1997, quando diversas entidades5 cobraram do MST um posicionamento mais radical em relação à educação no meio rural brasileiro. No ano de 2002, a partir do Seminário Nacional, realizado em novembro, em Brasília–DF, passa a ser chamada de Educação do Campo. Depois, em julho de 2004, na II Conferência Nacional, é reafirmada nos debates e oficializa-se a expressão como “Educação do Campo” (CALDART, 2012 apud CARCAIOLI, 2019, p. 80).

A Educação do Campo traz em sua formação e sua concepção construtiva a luta pela escola no e do campo e por um projeto social que tenha em sua bagagem uma luta por acesso à educação em um território próximo da residência do estudante e que dialogue com sua realidade, uma sociedade mais favorecida, por isso a Educação do Campo busca por uma formação unilateral, ou seja:

Educação unilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação unilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela

natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (MÉSZÁROS, 1981, p. 181 apud CARCAIOLI, 2019, p. 59).

A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em seu texto base traz a concepção de formação de trabalhadores (as) em educação, entendida na perspectiva social e aponta a construção de política pública, nas dimensões da construção coletiva das questões sociais interligando a terra, trabalho e escola. Afirmam os signatários desta Conferência que a formação de professores deverá ser tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. A formação por sua vez deveria estar vinculada às políticas de valorização do trabalho docente: concursos, estabilidade, salários dignos, plano de carreira e de condições de trabalho, que contribuísse simultaneamente, para o resgate da competência e habilidades dos educadores e a (re) construção da escola pública de qualidade. Pontuam da necessidade principalmente da articulação do processo de formação com a valorização profissional nas condições de trabalho e pelo direito as diferentes formas de produzir e reproduzir a vida, os saberes, os valores e a cultura. Para Zakrzewski (2007, p. 200):

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

A Educação do Campo se consolidou a partir do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB. Esses documentos instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo possibilitando reconhecer o modo próprio de vida social e de utilização do espaço do campo, visando à identidade da população rural e da inserção cidadã na sociedade brasileira (NASCIMENTO; TEIXEIRA, 2021)

A Educação do Campo e a compreensão de uma identidade dos sujeitos do campo se justificam pela necessidade de reafirmar a existência desse mundo concreto que é negado e inviabiliza do cotidianamente, inclusive, pelos processos educativos.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constata-se que os sistemas de ensino necessitam organizar:

[...] 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;
 [...] 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. (BRASIL, 2002).

Para a efetivação e organização da identidade da escola do campo, é preciso fortalecer a participação da comunidade na construção e a ressignificação do Projeto Político Pedagógico (PPP). É fundamental que as ações da construção do PPP, tenham em sua essência os saberes e os fazeres do campo como eixos norteadores, perceberem que os ensinamentos, os valores tradicionais morais, éticos e sociais da comunidade sejam inseridos e desenvolvidos na proposta da escola, nessa perspectiva o (PPP), vai além de um simples argumentos e planos, como propõe o artigo 4º da Resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002)

A construção coletiva do PPP, e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar, possibilitam um engajamento para desenvolver ações pertinentes do cotidiano escolar. Por isso considero de grande relevância essa construção, onde os segmentos sentem-se valorizados, contribuindo com um PPP coerente com a realidade da escola. Para Veiga (2003) a construção do PPP:

É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas que não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola (VEIGA, 2003, p. 276).

O PPP é o documento que determina os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos no ambiente escolar, considerando que a escola é um local que compõe um dos principais espaços de socialização do conhecimento e de troca de experiências sistematizada, os professores tornam-se os principais agentes deste processo, então é necessário um investimento na formação e na ampliação de conhecimentos, no sentido de melhorar a prática pedagógica e o papel destes como atores. A formação de professores deve sempre buscar o caráter emancipatório para contribuir com uma aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos sociais, de nova uma sociedade mais justa e também mais igualitária.

Mônica e Antunes-Rocha (2014, p. 225) ressaltam ainda que:

[...] a discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é

necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

A luta por uma Educação do Campo de qualidade deve sempre estar voltada aos interesses e necessidades dos camponeses. Neste sentido, destacamos a importância desta luta, bem como do processo de desenvolvimento do currículo na escola do campo, nessa perspectiva que engloba o ato de ensinar e aprender além de buscar a formação de professores:

A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes (ALENCAR, 2010, p 208).

Faz-se necessário uma educação estruturada para os sujeitos que vivem e trabalham no campo e que esta seja uma ferramenta que visa o fortalecimento para o conhecimento, partindo das relações cotidianas. É importante considerar os processos de formação para além da escola e de tempos/espacos, específicos aos educadores (a) do campo; de currículos formadores que não incorporam a especificidade da realidade e da vida dos povos do campo, sempre alheios com a diversidade dos coletivos sociais. A educação do campo é uma definição utilizada para definir uma proposta de educação concebida pelos protagonistas que vivem no e do campo, que atende às suas ansiedades, valoriza e ressignificar suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos.

Sobre isto, Caldaz afirma que:

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

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

A formação dos professores é de fundamental importância para a melhoria da educação,

contudo, não se podem atribuir a esta toda responsabilidade do sucesso ou insucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois são muitos os fatores que concorrem para isto. No momento atual necessita-se rever as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, a valorização do professor, a estruturação e gestão das escolas, dentre outros fatores. A formação inicial e continuada dos professores precisa ser pensada como elementos articuladores de uma transformação na educação. Esta precisa ajudar construir referências teóricas e práticas para desvendar a complexidade da prática pedagógica e compreender a realidade que o cerca. Isto implica na apropriação do conhecimento científico, do conhecimento produzido na luta dos trabalhadores e de um compromisso político com a transformação da educação e da sociedade. Esse compromisso político e a capacidade técnica deste professor vão depender do tipo de formação recebida. Ele tanto pode ter práticas que contribua para a emancipação humana como reforçar a lógica de submissão da educação às necessidades atuais do capitalismo.

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

A formação dos professores com base nesta concepção contribui para a construção de pensamento crítico e de um conhecimento apropriado capaz de provocar transformações da vida dos alunos e de suas comunidades. Pois, para contribuir na Educação do Campo, e ajudar na transformação da realidade é necessário:

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

Neste contexto, a construção de um projeto de educação de qualidade para o campo requer, primeiramente, que haja políticas públicas que garantam um amplo programa de formação inicial e continuada para todos os professores que atuam na educação do campo e que

estes adquiram conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a tão desejada práxis pedagógica. Práxis, neste sentido, é entendida como a “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 150). Portanto, a práxis docente tem um papel fundamental na tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes e aprofundar de maneira mais consciente a reflexão entre teoria e prática.

Arroyo (2007) discorre sobre alguns princípios que deve conter a política de formação de professores para as escolas do campo:

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

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

Observa-se que a população do campo precisa estar ciente da existência de seus direitos de ter acesso a uma educação que forma sujeitos e que dialoga com os poderes públicos. É

necessário reconhecer o campo como uma luta social, pois assim, pretende-se chegar à renovação da escola. Pode-se reconhecer que o campo já nos ensina bastante, no entanto, ainda se faz necessária uma educação que faça o homem do campo ter consciência de si para escolher em qual lugar vai morar. A educação não deve padronizar, pois não é somente o que tem na cidade que é bom, o campo pode ser melhor tanto quanto o urbano.

A educação deve cumprir a função de espaço político. Sua prática pedagógica e sua organização deverão estar sempre referendadas na dinâmica social e dos diferentes processos educativos dos povos do campo e das suas diferentes identidades sociais. A escola deverá promover o acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade vinculado às raízes e tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas. Trabalhar por um projeto de formação humana plena dos educandos e educandas seja ele na escola, na família, na comunidade, no movimento social é papel da escola e em especial do educador, para o qual o movimento sintetiza uma formação específica:

E, ser mestre, como diz Beatriz Fétizon (2002), não é uma opção profissional, é uma filosofia de vida. Professor é menos uma profissão que uma forma de vida, uma postura integral em face de si mesmo, do mundo e do outro; é uma “vocação de existência” carregada de todas as opções que oneram sua assunção e seu desempenho e, neste sentido é, de novo, uma “profissão” – exatamente no mesmo sentido em que se fala de uma “profissão de fé”; profissão de valores e atitudes que gravam (no plano do conhecimento e da ação) vida e pessoa como um todo (FÉTIZON, 2002, p. 23).

A Educação do Campo é um projeto popular de desenvolvimento dos sujeitos que vivem do campo, que são parte fundamental espaço camponês. Arroyo et al. (2004, p. 14) explica que este projeto almeja uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia, socialmente acumuladas, mas também que contribua para a construção e afirmação dos valores, da cultura, da identidade e da diversidade que compõem o povo do campo. Para os autores:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Diante do que dizem os autores, entendemos que a formação desses profissionais não começa nem termina no curso de graduação, mas tem início na sua história de vida, na sua relação com os Movimentos Sociais e na sua experiência profissional, que culmina na Universidade e se estende ao longo da sua prática social nos diferentes processos formativos. É

importante que o docente formado esteja em constante exercício da sua militância política e social com relação à Educação do Campo e a toda a sociedade.

Pode-se, ainda, considerar que existam três grandes desafios: a saber: garantir o acesso dos camponeses ao conhecimento; garantir o direito a diferença; e trabalhar com projetos no campo da elaboração a disseminação do conhecimento rompendo a hegemonia e o capital no campo (DA ROSA; ROBAINA, 2020). Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14) evidenciam que “todo o movimento social sabe que toca em consciência, valores, representações, preconceitos, culturas. Esta consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação de educadores”.

A educação do campo não pode e nem deve ser entendida somente no sentido da educação escolar, pois fazer essa redução:

É extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (MOLINA, 2015, p. 382).

O movimento social do campo, na luta por uma educação diferenciada, compreende como objetivo uma escola que dialoga com os projetos dos trabalhadores rurais, na busca processo de ressignificação do espaço rural, numa tentativa de reinvenção da relação campo-cidade e o abandono da perspectiva de subordinação do campo pela cidade, (GUEDES et al., 2015).

A escola do campo é importante precursora do modelo de desenvolvimento, principalmente de forma sustentável (SILVA, 2004). Nesse contexto, a presente pesquisa abordou o ensino voltado para a educação do campo, baseado na teoria em consideração o amplo significado da “escola do campo” e os estudantes que esta abrange, tendo em mente as dificuldades que os educadores enfrentam, como as barreiras pedagógicas e estruturais, para que a realidade do campo seja compreendida e este ensino seja o caminho para o desenvolvimento educacional e também pessoal dos alunos.

É muito importante abrir uma breve descrição do histórico das mobilizações camponesas no Vale do Jequitinhonha para melhor entendimento da mobilização das organizações em torno da Educação do Campo nesta região e na escola. Bem como a atuação dos movimentos sociais comunitários na trajetória de luta e resistência desses sujeitos que se organizam coletivamente em prol de uma escola do campo, no território onde residem e trabalham.

O Vale do Jequitinhonha carrega desde meados do século passado o estigma de “vale da pobreza” pobreza foi destino de diversos projetos e programas do governo com o intuito de elevar os indicadores sociais da região. Mas como constatou Ribeiro et al (2007), apesar de tantos programas pouca alteração foi percebida, o que levanta o questionamento de a quem serviam essas propostas. Assim, é importante excluir considerar a demanda pela criação de projetos que levem em consideração as especificidades históricas, culturais e sociais da região, para que haja uma efetividade nas transformações (RIBEIRO et al, 2007). Que aprendizagens os coletivos organizados dessa comunidade obtiveram? Que valores são atribuídos pela população local às escolas que enaltecem a história de luta dos camponeses e sua existência? À primeira vista, a instauração de uma escola na comunidade, com as características acima descritas, saciasse, de certa forma, as inquietações mais urgentes da população local.

A exemplo do ocorrido em Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha, a discussão em torno da Educação do Campo também iniciou nas experiências educativas de assentamentos do MST. O primeiro assentamento do MST no Vale foi o assentamento Aruega, localizado no município de Novo Cruzeiro, fruto de uma articulação entre o MST, a CPT e STR's em 1988 (ZANGELMI, 2007).

Os movimentos sociais do Vale do Jequitinhonha se articularam através do Fórum dos Movimentos Sociais do Vale do Jequitinhonha, mais especificamente no Grupo de Trabalho – GT de Educação do Campo, em que foram (e são) debatidas demandas referentes ao tema, na região.

A luta por uma Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha está intimamente entrelaçada à luta pela sobrevivência de povos de comunidades oprimidas e excluídas por visões de um desenvolvimento regional, e cada pequeno avanço na superação dessa condição é fruto de muito esforço de indivíduos e organizações. E esse movimento, entre avanços e retrocessos será é contínuo enquanto houver sujeitos que questionam sua posição na sociedade.

É necessário ressaltar a relação indissociável trabalho-terra-educação: a Educação do Campo nasce na luta do campesinato por reforma agrária, como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, junto de seus processos produtivos e culturais. O trabalho é considerado um princípio educativo e a produção do conhecimento é indissociável da realidade.

Segundo Ribeiro (et al, 2007) novos estudos têm mostrado um outro Vale do Jequitinhonha até então ocultado: uma sociedade rural com forte base comunitária; pautadas no

trabalho familiar; de comercialização reduzida, produção diversificada; marcado pela cultura local. Quanto aos sistemas produtivos, estes são autossuficientes:

(...) usam a força da terra e o manejo da vegetação para repor a fertilidade dos solos e a população rural satisfaz grande parte de suas necessidades alimentares com produção autônoma – comendo feijão de si mesmo, como definem –, apoiada por coletas sazonais nas terras altas e secas dos campos e carrascos que restaram apropriadas em comum. Nas lavouras não usam trator, veneno ou adubo, o mercado nacional de bens agrícolas não determina sua pauta produtiva e os programas modernizadores esbarram nos costumes, na cultura e nos regimes agrários (RIBEIRO, et al, 2007, p.1087).

Pensar na capacidade de formação de sujeitos autônomos para atuar nas contradições territoriais constitutiva da sua realidade é essencial para o desenvolvimento e construção emancipatória das comunidades do Vale do Jequitinhonha.

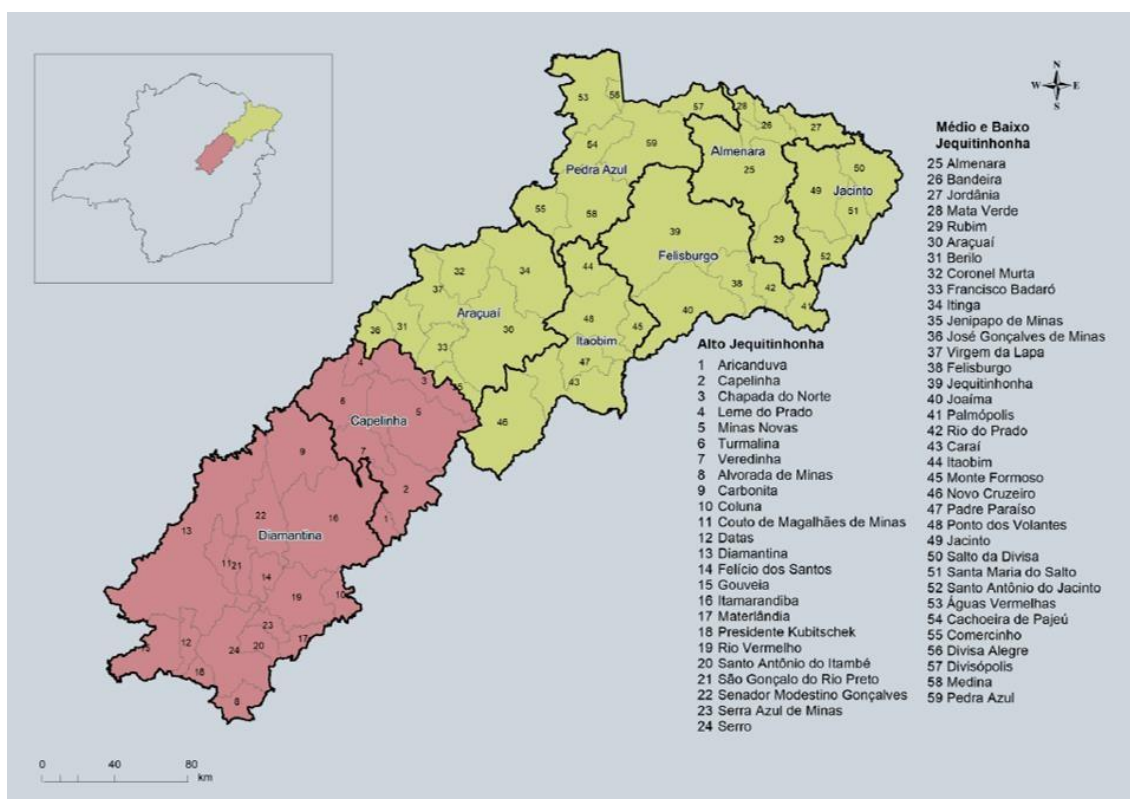
CAPÍTULO 04

CONJUNTURA HISTÓRICA

Se você faz planos de vida para um ano, semeie arroz. Se você faz planos para dez anos, plante árvores. Se você pensa planos para cem anos, eduque o povo. Provérbio chinês (apud BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 61)

O Vale do Jequitinhonha é marcado por sua diversidade cultural, ambiental, histórica e social. É uma região que está dividida em três Territórios de Cidadania: Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. No Alto Jequitinhonha, onde a localidade pesquisada neste TCC está situada, destacam-se as íngremes grotas e as planas chapadas, características do Cerrado. Nas grotas, historicamente, várias famílias construíram suas casas e realizaram o cultivo de alimentos para a subsistência. As chapadas, por sua vez, eram utilizadas por toda a comunidade como um bem comum, para extração de lenha, frutas típicas do cerrado, plantas medicinais e criação de gado no regime de solta. A relação das famílias com o complexo grotas-chapada visava à produção sustentável e harmoniosa com o ambiente, contribuindo para a autossuficiência das comunidades, ao promover a segurança e soberania alimentar na região.

Figura1: Mapa da Mesorregião do Vale do Jequitinhonha e as três microrregiões.



Fonte: Reprodução/Plano de Desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha – Fundação João Pinheiro (clique na imagem para visualizá-la em tamanho maior).

Entretanto, no início do século XXI, boa parte dos estudiosos entendeu a relação população/ambiente como sendo mediada por processos de desenvolvimento, afinal, há inúmeros indícios de que o modelo de desenvolvimento econômico posto desde a Revolução Industrial tem causado diversos danos à natureza, esses processos desempenharam forte influência nas maneiras como a sociedade e grupos sociais se estabelecem no espaço e utilizam recursos naturais. Especialmente em dois aspectos: o primeiro que toca à população camponesa que, em boa parte das vezes, foi excluída dos processos de implantação de projetos públicos de desenvolvimento; O segundo, no processo de privatização do espaço e do acesso à natureza promovido por esses processos.

Foi o que ocorreu no Alto Jequitinhonha. Este território, situado ao nordeste de Minas Gerais, na década de 1970 foi alvo de políticas públicas de incentivos fiscais criadas pelo projeto desenvolvimentista do regime da Ditadura Militar. Grandes áreas de monocultura de eucalipto foram implantadas com esse apoio, e, na época, justificadas pela expectativa de crescimento econômico baseado na produção de carvão vegetal para a siderurgia. Durante esse período, os recursos situados nos planaltos, localmente designados de chapadas sofreram uma ocupação intensiva pelo setor empresarial, marcado pelos princípios da chamada "Revolução Verde" que modificaram profundamente a paisagem e os usos dados ao solo, água e vegetação.

O setor rural do Alto Jequitinhonha se caracteriza pela presença marcante de pequenas unidades de produção, onde predominam o trabalho e a gestão da família. Esses sítios se localizam ao longo das grotas, as partes do relevo próximas às margens dos rios, E apresentem solos mais férteis, propícios para a agricultura desenvolvida por esses agricultores, que requer poucos insumos externos. Pode-se dizer que as grotas se opõem e, ao mesmo tempo, complementam as chapadas, que são áreas altas, planas e de baixa fertilidade, mas, por sua vez, ricas em recursos naturais. Esses agricultores produzem com extrema dependência da natureza. As grotas são áreas de cultivo de mantimento, de onde sai o sustento da família e produtos para comercialização que, na maioria das vezes, é feita nas feiras municipais da região. Nas chapadas, os agricultores extraem recursos naturais, como madeira para construção e lenha, plantas medicinais e frutos para o complemento da dieta e da economia familiar.

Na complementaridade do complexo grota-chapada se percebe a descontinuidade de áreas produtivas. É diferente da distribuição produtiva do agronegócio no espaço, que cultiva intensivamente áreas contínuas e moldam o ambiente à sua vontade. A agricultura tradicional do Jequitinhonha ajusta as suas atividades à disponibilidade da natureza, utilizando técnicas de cultivo baseadas no conhecimento refinado que desenvolveram da natureza da região. Até os

anos 1970, as chapadas eram das comunidades rurais da região, que tinham direito de uso em comum sobre seus recursos, ao passo que as grotas eram partilhadas para uso privativo da família que nelas trabalhava. Era uma terra comum, da qual todos os membros de uma comunidade podiam extrair os recursos necessários. Era também nas chapadas que os moradores criavam animais no regime de solta, engordavam gado com capim nativo, soltavam os animais de trabalho, como cavalos e burros. A chapada era, ao mesmo tempo, de ninguém e de todo mundo, uma terra “coletiva, costumeira e indivisa”, como descreveu Moura (1988). Essas comunidades exerciam uma regulação dos recursos naturais disponíveis nas chapadas. Foi justamente esse uso comunitário que garantiu a conservação dos recursos naturais das chapadas. Mas essa gestão comunitária dos recursos era considerada ausência de ocupação e uso. E, como era priorizado o uso intensivo dessas terras, as políticas governamentais de desenvolvimento nos anos 1970 estimularam sua privatização: foram consideradas devolutas e cedidas para implantação de reflorestamentos de eucalipto. Essa privatização trouxe consequências, como danos ambientais - homogeneização do ambiente, queda da biodiversidade do cerrado da região, destruição de habitats para a fauna, pressão sobre os recursos hídricos - e expropriação parcial dos lavradores da região, que não puderam mais contar com as áreas de chapada.

Alguns estudos foram realizados, na época da ocupação das chapadas pelas reflorestadoras, abordando, principalmente, a forma como as terras foram incorporadas ao patrimônio de empresas privadas e estatais, a grilagem de terras que ocorreu na época e a expulsão de agricultores. O programa de incentivos fiscais, aliado à definição de áreas prioritárias para reflorestamento, foi o propulsor da silvicultura na região, atraindo investidores, sendo os principais a empresa estatal Acesita e a Companhia Agrícola e Florestal Santa Bárbara (CAF), responsáveis pelas atividades florestais da Siderúrgica Belgo-Mineira, além de empreiteiras dessas e de outras empresas de grande porte. A expansão da siderurgia, do carvão vegetal e do reflorestamento energético serviu, na verdade, para a transferência de terras para o grande capital, para a concentração de terras, para acelerar um processo de modernização agrícola que agudizou a questão agrária. Afirmar que a modernização do rural seria a base do crescimento econômico, da geração de emprego e da redução das desigualdades regionais, encobria e justificava a tomada de terras comunitárias. O eucalipto trouxe alterações na estrutura produtiva, na estrutura fundiária, na ocupação e no ambiente da região do Alto Jequitinhonha. Esses temas serão abordados com mais detalhes nos tópicos seguintes.

Falar sobre as plantações de eucalipto na região significa entrar em um assunto polêmico, cercado de controvérsias e conflitos. Seus impactos sociais, econômicos e ambientais são objeto de discussões desde a implantação. Em seu trabalho, Graziano (1986) apresentou relatos sobre a utilização das áreas de chapada pelos moradores da região, antes da ocupação pela monocultura:

“A chapada aqui era uma área assim, que o povo usava muitas vezes para soltar criação à vontade. Todo mundo. Dizia na larga. Soltou na larga. Que o negócio vivia em comum. Quer dizer, todo mundo soltava sua criação ali dentro [...] que aquilo não tinha fim não, sabe como é que é”. (GRAZIANO, 1986:61)

Os que possuíam algum tipo de documento dessas áreas foram convencidos a vendê-las, sob o argumento: de que aquelas terras estavam sem uso e que o reflorestamento iria utilizá-las para gerar riquezas para a região; aqueles que resistiam eram coagidos a vender com base no argumento de que era um projeto apoiado pelo governo (e a empresa de maior porte a se instalar na região – a Acesita – era estatal) e que, se eles não vendessem as terras o governo iria tomá-las. Terras foram adquiridas por atravessadores locais - que se valiam da pouca informação nas comunidades - a preços irrisórios- e depois revendidas para as empresas por quantias bem maiores. Outra parte das terras foi cedida pelo governo mineiro, em regime de comodato ou arrendamento, por prazos que variavam entre vinte e trinta anos de uso.

As principais empresas que atuam na região são a Acesita Energética, a CAF Santa Bárbara e a Suzano Papel e Celulose³⁵. Juntas, ocupam mais de 200.000 hectares de terras na MRH de Capelinha (17 % da área total da microrregião). Além dessas três empresas, também atuam no Alto Jequitinhonha a SADA Bioenergética, a Ferroeste, a CBI, a LIASA (Ligas de Alumínio S/A), que desenvolve atividades em áreas de propriedade da Suzano por meio de um “Compromisso particular de venda e compra de madeira em pé”, além de pequenas empreiteiras que prestam atividades terceirizadas para as empresas maiores. É, também, uma realidade na região, embora mais recente, o reflorestamento em pequenas e médias unidades de produção por meio de programas de fomento florestal.

A Acesita Energética produz atualmente 60.000 m³ de carvão por mês, explorando uma área de 92.000 hectares de eucalipto e ocupa, ao todo, 126.000 hectares de terras na região. Segundo diretores da empresa, na época da instalação, a Acesita explorava praticamente toda a área que ocupa, mas, devido às melhorias na produtividade do plantio de eucalipto, pôde reduzir sua área explorada e dedicar o restante para preservação ambiental. De acordo com eles, a empresa não possui planos de expandir o plantio para novas áreas, mas de aumentar ainda mais a produtividade de suas florestas, visando produzir mais carvão utilizando menos área.

Os Sindicatos e as ONG's o movimento sindical dos trabalhadores rurais do alto Jequitinhonha (STRs), dos trabalhadores nas empresas reflorestadoras, e organizações de apoio aos agricultores familiares da região exercem pressão sobre as reflorestadoras no para a regularização de suas atividades, mitigação de impactos negativos e interferência nas ações que reflitam diretamente sobre a população. Eles enxergam outras possibilidades de uso da terra como potencialmente rentáveis e sustentáveis, como é o caso da agricultura familiar da região. Para os representantes de organizações da sociedade civil os custos ambientais e sociais do reflorestamento são muito elevados e os empregos gerados não são benefícios que justificam esses custos.

Outra questão relevante é relacionada aos impactos ocorridos no meio rural e à forma como refletiram no sistema de produção dos pequenos agricultores da região. Com a ocupação das áreas de chapada, os agricultores ficaram restritos às áreas de grota, como eles mesmos dizem, ficaram “encurralados”. Sem as terras das chapadas para a solta do gado, agricultores passaram a criá-lo nas áreas de grota, em terrenos mais inclinados e mais erodíveis, o que gerou degradação do solo e a formação de áreas denominadas “peladores”. Uma maior pressão populacional nas comunidades rurais, aliada à necessidade de criar gado em terras onde poderia ser realizada agricultura, dificultou a realização do sistema tradicional de cultivo, baseado na alternância de áreas cultivadas com áreas de pousio, já que as terras ficaram mais escassas, o que reduziu o tempo de “descanso” da terra e muitas vezes o extinguiu. Isso contribuiu para o empobrecimento do solo.

A introdução do cultivo maciço de eucalipto causou uma intensa mudança no uso da terra na região do Alto Jequitinhonha. Principalmente nas chapadas: antes utilizadas de forma extensiva, complementar ao uso que as populações rurais davam às áreas de grotas, passaram a ser cultivadas intensivamente pelas reflorestadoras. A maioria das chapadas deixou de ser usada em comum pelas comunidades rurais para se tornar propriedade particular das empresas. Áreas que eram manejadas de acordo com o que o ambiente podia oferecer passaram a ser uniformizadas, em detrimento da biodiversidade local, suprimindo os recursos que disponibilizavam para as populações rurais, como plantas medicinais, frutos, lenha e pastagem natural para o gado.

Até o ano de 1970, o município de Capelinha apresentava um índice de concentração média, demonstrando uma distribuição de terras pouco desigual. Após a expansão da atividade reflorestadora, houve um aumento vertiginoso no Índice, indicando uma concentração aguda das terras. A restrição do tamanho de área para os pequenos estabelecimentos, muitas vezes

limita o incremento da produção, fazendo com que os agricultores procurem outras estratégias para se manterem na área rural. Por outro lado, mostra a eficiência de produção e gestão desse setor da economia que, mesmo com uma área limitada, consegue manter a unidade familiar de produção e, ainda, gerar excedentes para comercializar nos mercados locais.

Em meados dos anos de 1970 a 1995, conforme o IBGE houve também um aumento na urbanização do município de Capelinha devido ao alto índice de reflorestamento. Muitos agricultores deixaram suas roças para poderem trabalhar nas empresas e morar na zona urbana e os impactos do reflorestamento com eucalipto é a redução da biodiversidade local.

O processo de produção da agricultura familiar da região do Alto Jequitinhonha é o que se convencionou chamar de sistema de produção tradicional. Por características ambientais e culturais, a agricultura familiar da região é praticamente independente de recursos externos, relacionada às características do ambiente, tais como clima e tipo de solo. Esse processo produtivo é requerente de um grande contingente de trabalhadores (as), principalmente nas atividades de preparo do solo e colheita.

Apesar de ocupar grande contingente de trabalhadores (as), a agricultura familiar é vista apenas como uma agricultura de subsistência, de produção insignificante se comparada a grandes culturas. Mas os dados do censo de 1995 permitem observar justamente o contrário: além de produzir para a manutenção da família, a agricultura familiar da MRH de Capelinha gera um excedente para a comercialização considerável.

Os principais produtos da agricultura familiar na região são: milho, feijão, mandioca, tomate, laranja, banana, abacaxi e verduras que são em parte entregues nos bancos de alimentos e consumidos pela família, comercializados in natura nos mercados locais e em parte transformados pela indústria doméstica rural. Também se destacam produtos da horticultura e fruticultura. Outro fator importante para a geração de renda da agricultura familiar da região é o extrativismo de frutos, plantas medicinais e produtos para artesanato, comercializados nas feiras livres municipais, que não foram considerados no censo, mas que são significativos para a economia das famílias.

Nesse processo, populações rurais foram expropriadas de suas terras e do acesso a recursos naturais e bens comunitários; apesar disso, souberam construir formas de resistência para conservar práticas e costumes. A agricultura camponesa de base familiar está presente no Alto Jequitinhonha e, historicamente, utiliza-se de diversas formas os recursos naturais a sua volta. Em especial, os recursos situados nas chapadas, de onde costumavam extrair madeiras, frutos, plantas medicinais, pasto para animais, caçavam e cultivavam alguns alimentos. Por

terem interdependência com a natureza para produzirem, comunidades camponesas desenvolveram formas de uso e gestão muitas vezes aliadas à conservação dos recursos naturais. Essas formas comunitárias de uso e gestão não foram consideradas pelos pesquisadores e pelos programas públicos, que, quase sempre, deixaram à margem o conhecimento “ambientalizado” e “territorializado” que essas populações desenvolveram sobre o meio onde vivem.

A cafeicultura empresarial na MRH de Capelinha se instalou quase toda nas chapadas. Em menor proporção que o reflorestamento, a produção de café também é expressiva na MRH, com destaque para o município de Capelinha. Na década de 1970 foram criados programas de incentivo a essa cultura na região. A cafeicultura é um processo que empregou uma quantidade considerável de trabalhadores (as), especialmente na colheita.

Um fato que fica ausente desta discussão é a questão fundiária relacionada com a produtividade de cada setor. Como discutido anteriormente, o reflorestamento foi incentivado por políticas públicas que facilitaram a tomada de terras para as empresas, em detrimento das comunidades locais. O principal argumento era o de que essas empresas gerariam emprego para a região, além de produzirem riquezas para o país. Mas, analisando os dados, pode-se inferir que o ganho patrimonial das empresas sobre a terra adquirida (renda da terra) foi também representativo. Ou seja, uma política pública de desenvolvimento, com investimentos de dinheiro público para o crescimento de empresas de capital privado (na época a Acesita era estatal, mas foi privatizada), trouxe prejuízos ambientais e sociais para a região, não solucionou os problemas de geração de emprego, mas aumentou o patrimônio dessas empresas.

A privatização de terras comuns visando o desenvolvimento do Alto Jequitinhonha beneficiou apenas o grande capital, que incorporou aos lucros a renda decorrente da valorização das terras da região, tendo o poder de utilizar e dispor dessas terras como bem entender. As comunidades locais arcam com os passivos ambientais e sociais que o reflorestamento gera, mas continua se mostrando como a melhor alternativa para o desenvolvimento da região, por gerar ocupação, renda e produto constantes, mesmo sem apoio governamental.

É importante refletir sobre isso para criar políticas e ações de desenvolvimento alternativas ao modelo baseado na grande unidade de produção. É preciso voltar os olhos para o somatório das pequenas unidades produtivas que ocupam trabalhadores (as), distribuem renda e geram produto para o mercado, de uma forma mais equitativa, que é justamente a forma necessária para a promoção de um desenvolvimento realmente sustentável.

É preciso buscar outras formas de utilização das chapadas do Alto Jequitinhonha. Seja com culturas agrícolas que ofereçam mais dinamismo econômico à região, seja na redução das

áreas reflorestadas visando à conservação ambiental, seja com a reconversão agroextrativista das chapadas para o domínio das populações rurais. Este é um processo que pode parecer utópico, mas que traria ganhos ambientais e culturais à região e poderia também trazer ganhos econômicos, já que espécies de cerrado têm revelado grande valor de mercado. O mais importante é que sejam pensadas novas políticas de desenvolvimento para a região baseadas no apoio à agricultura familiar, que mostrou um grande potencial. E é necessário que sejam políticas participativas, construídas a partir da percepção de desenvolvimento que a população local tem e deseja para si, ao contrário de continuar neste histórico de políticas criadas de cima para baixo. Estas, quando apresentam resultados positivos, são bem menores do que aqueles que uma política de ampla participação poderia gerar.

Embora o crescimento econômico tenha melhorado as condições de vida de milhões de pessoas, seus frutos têm sido distribuídos de forma crescentemente desigual. O mecanismo que produziu o crescimento foi, principalmente, o “throughput growth” (“extraí/produz/descarta”) estimulado pelo consumo. A globalização massificou este processo e estendeu rapidamente o crescimento a todos os continentes.

De acordo com Ploeg (2009) a agricultura capitalista, a agricultura empresarial e a agricultura camponesa são arranjos político-econômicos que influenciam sistemas agroalimentares de todo o mundo. Enquanto a agricultura camponesa tem como base a ecologia e conservação da biodiversidade, a agricultura empresarial utiliza de insumos industrializados e consome os recursos naturais, além de ser dependente do capital financeiro. Para o autor, a agricultura camponesa tem características que a distingue da agricultura empresarial. Primeiro é que a agricultura camponesa se empenha a aumentar o valor agregado na unidade produtiva de acordo com a sua realidade, o progresso construído pelo camponês se transforma também em progresso para a comunidade e para a região. Enquanto a agricultura empresarial e capitalista visa lucro e gera crescimento apenas na sua unidade produção, sem valor agregado no nível local e regional.

Diversos pesquisadores indicaram que, para a construção dos programas públicos ou das políticas públicas de desenvolvimento, é fundamental uma gestão social que estimule a efetiva participação da sociedade civil na tomada de decisão (TENÓRIO, 2000). Mas, o que se observa na prática é que muitos grupos sociais ficam à margem dessa construção, populações rurais foram totalmente desconsideradas por formuladores de políticas públicas e muitas vezes excluídas dos processos de desenvolvimento e gestão local. Fato analisado por Ribeiro (2010) na ocupação dos Gerais mineiro pelo latifúndio agropecuário incentivado pelo Governo Federal

a partir da década de 1970; também por Arruda (1999) na construção de unidades de conservação de proteção integral; e, como é o caso da implantação dos monocultivos de eucalipto nas chapadas do Alto Jequitinhonha estudado por Calixto (2006).

No Brasil, a escola chega ao meio rural somente na década de 30. De forma tardia o poder público coloca em pauta esse direito e as consequências disso se refletem na educação do trabalhador do campo até o momento atual.

4.1- O chão da pesquisa - o município de Capelinha

Figura 2 – Localização de Capelinha no estado de Minas Gerais



https://pt.wikipedia.org/wiki/Capelinha#/media/Ficheiro:MinasGerais_Municip_Capelinha.svg. Acesso em: 14 de novembro 2023.

Figura 3- Cidade de Capelinha- Perímetro urbano



Fonte: Capelinha-MG. Instituto de Geociências Aplicadas – IGA

Capelinha dos Ipês floridos, do cheiro do café de grandes morros e montanhas, jóia do vale localizada no Alto Jequitinhonha, é situada em uma posição geográfica privilegiada entre serras. Capelinha é polo regional de eucalipto, café e artesanato. Difícil não perceber a vasta e belíssima cultura desse lugar, expressada das mais diversas formas, ora pelo artesanato e pelas músicas, ora pelas festas.

A cidade, ainda é palco de grandes eventos que atraem visitantes de todo o país! Sua natureza privilegiada encanta moradores e turistas que podem passar o dia em suas praças, parques ambientais, rios e cachoeiras, bem como se divertir em seus clubes de lazer além de aproveitar sua gastronomia e as belezas naturais. Os produtos típicos da gastronomia local também são um convite para serem apreciados e levados para casa, e podem ser encontrados na tradicional Feira Livre de sábado, grande atração local e patrimônio de Capelinha!

A microrregião do Alto Jequitinhonha pode ser dividida em duas sub-regiões, isso levando em conta as características ambientais e socioculturais da área. A primeira sub-região localiza-se na Serra do Espinhaço, na porção meridional, possuindo altitudes entre 1.100 e 1.400 metros, tendo em Diamantina como sua principal referência. A segunda sub-região é formada por extensas áreas planas, com altitudes entre 800 e 1.100 metros. Essa sub-região tem nos municípios de Capelinha, Itamarandiba e Turmalina como áreas de referências. (FAVEIRO; MONTEIRO, 2014)

A decadência da mineração em Minas Gerais, ao final do século XVIII, foi um dos fatores que desencadearam a expansão do povoamento do território mineiro. Assim, no limiar do século XIX, muitos eram os que vendiam parte de seus escravos na região de Minas Novas para se internarem pelas matas nas adjacências de Alto dos Bois e Vales dos Rios Doce e Mucuri, com o objetivo de estabelecerem com fazendas de criação de gado e lavouras em geral.

Manuel Luiz Pego se instalou nas proximidades de um córrego localizado no atual município de Capelinha e que hoje tem o seu nome. As terras que pretendia ocupar, em uma grande extensão, faziam limites com outras terras ocupadas pelos índios Botocudos, amplamente espalhados pelo vale do Rio Doce. Em 1808, estando no Brasil, D. João VI (rei de Portugal) instituiu uma lei declaratória de guerra ofensiva contra a nação dos índios Botocudos, com a finalidade de exterminá-los e explorar as riquezas existentes em suas terras. Para tanto o rei criou Divisões Militares em todo o Vale do Rio Jequitinhonha e perseguiu cruelmente as tribos. Acuados, os índios debandaram-se em direção principalmente das regiões do Mucuri e Jequitinhonha. Nessa sua fuga, por onde passavam vingavam-se dos colonos, ora tirando-lhes a vida e a de seus familiares, ora incendiando roças e pastos.

O município de Capelinha está localizado no Alto do Vale do Jequitinhonha estado de Minas Gerais a sua área total ocupa 966,5 km². A sede municipal encontra-se a 948,0 m de altitude e aproximadamente 427 km de Belo horizonte, capital do estado, que é acessada a partir de Capelinha pelas rodovias federais BR-120 e BR381. O Município pertence à área mineira da SUDENE, possuindo cinco localidades: Bom Jesus do Galego, Capela Nossa Senhora de Fátima, São Caetano, Vila D. João Pimenta e Chapadinha.

Culturalmente, em Capelinha podemos destacar a Festa do Divino, o Mangangá do Galego a Marujada de Santo Antônio do Fanado. A Feira Livre de Sábado realizada no Mercado Municipal é o lugar ideal para compra de produtos típicos da gastronomia local como queijo, requeijão, cachaça, dentre outros produtos, além do famoso artesanato em cerâmica do Vale do Jequitinhonha existente há décadas no município. A feira livre é uma tradição passada de pai para filho e cresce a cada ano. Não há quem resista a ir à feira aos sábados, local de trabalho e lazer, com interação e encontro dos amigos.

Figura 4-Igreja Matriz de Capelinha



Foto: Igreja Matriz de Capelinha. Autor e acervo: Cesar Paranhos.

A Festa do Capelinhense Ausente é uma das mais famosas festas da região, atraindo moradores da cidade, das cidades vizinhas e visitantes de todo o país. Acontece anualmente no mês de julho e conta com uma programação diversificada e shows de artistas de renome nacional, além do tradicional Galpão Cultural, onde são comercializados os produtos típicos dos municípios e realizadas apresentações culturais dos artistas locais.

Figura 5- Parque de Exposição de Capelinha



Foto: Parque de Exposição de Capelinha-Mg. Autor e acervo: Cesar Paranhos.

Na área educacional do Município temos cursos de 1º e 2º graus. Os cursos superiores

são oferecidos a distância. A população dispõe de uma biblioteca pública municipal e outras instaladas nas escolas, além de festas regionais para suprir suas atividades culturais. A maioria da população encontra-se na faixa etária acima de dez anos. A taxa de alfabetização para esta faixa é de 77,20% (IBGE, 2000).

Quadro 1 - Rede Escolar Pública e Privada de Capelinha – MG

Escolas	Pública Estadual	Publica Municipal	Particular	
37	11	22	4	
Modalidades	Pública estadual/ número de escola	Pública Municipal/número de escolas	Rede Privada- número de escola	Escola Rural
Educação infantil	0	22	3	11
Ensino fundamental I e II	07	15	4	14
Ensino fundamental I e II e Ensino médio	08	0	02	03
Ensino médio	07	0	1	2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

A Secretaria Municipal de Educação De Capelinha está presente no segmento de Órgãos Públicos e foi fundada em 30/06/2017. O órgão municipal está localizada na Rua Eunezio Dias Magalhães, 650, Planalto, em Capelinha-MG, CEP 39680-000. A Educação tem como papel social a tarefa de, principalmente, encaminhar ações por meio de processos educativos que venham despertar o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, objetivando fazer uma só aliança, capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, da preparação e formação de alunos que sejam cidadãos portadores de uma nova visão de mundo, reinventado por meio da criticidade e da participação.

A escola precisa repensar sobre que tipo de sociedade ela pretende construir, haja vista que ela tem participação preponderante na formação do caráter social dos indivíduos, e, portanto, tem em suas mãos o poder de intervenção pelos mecanismos da educação, consolidar as relações sociais de acordo com os padrões exigidos pela sociedade.

4.2 A trajetória do surgimento da escola

A Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira está situada na Fazenda Amanda, evidenciada na figura 6, na Zona Rural do município de Capelinha - MG, CEP – 39680000, no Vale do Jequitinhonha, considerado pelo IBGE como município de grande atividade econômica.

apresenta para com seu entorno. A Escola é o tempo e o lugar no qual temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo.

Como toda escola, a Maria Edméia possui grande importância social, pois cumpre diversos papéis na comunidade auxiliando na formação acadêmica, no desenvolvimento dos saberes e capacidades e, principalmente, na formação social dos membros da comunidade:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2006, p. 45).

Para este educador, a educação é ato de amor e coragem, sustentada no diálogo, na discussão, no debate. Dessa forma, é preciso direcionar o olhar para os saberes dos homens e mulheres, já que não ignoramos tudo, da mesma forma que não dominamos tudo. Cabe a nós a compreensão de que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem. Local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade.

Uma parte da população que tem seus filhos nesta escola tem suas atividades desenvolvidas na agricultura familiar, com a produção de alimentos orgânicos. Com estes agricultores há uma parceria com a EMATER que têm fomentado a melhoria da produção dos pequenos agricultores orientando-os para que suas produções sejam incorporadas para o banco de alimentos da prefeitura e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio de chamadas públicas. Outro percentual de pais vive do trabalho assalariado em empresas agroindústrias em chácaras.

A Escola surgiu após imensas reivindicações da comunidade local, junto às autoridades competentes, tendo em vista a distância das escolas situadas na cidade e o difícil acesso dos alunos ao transporte escolar, ficando impossibilitados de prosseguir em seus estudos. A Escola atende aos alunos das comunidades: Barra do Ipê, Invernada, Córrego Soares, Barra dos Soares, Gangorrinha, Grotas dos Ferreira, Grotas dos Amaros, Fazenda Amanda, Córrego do Sossego, Chapadinha. A maioria dos alunos é oriunda de comunidades carentes, no contexto social.

O terreno da escola foi doado pelo senhor Erasmino Peçanha de Oliveira, um morador da comunidade que tinha uma preocupação muito grande e uma enorme vontade de que filhos e netos pudessem frequentar uma escola. Antes de falecer ele doou o seu terreno para seus filhos e determinou que parte do terreno fosse doado para a construção de uma escola e de uma igreja. Sendo assim foi escolhido o terreno na propriedade de sua filha Dona Ana Alves Peçanha, a

conhecida Dona Nita, e de seu Marido Antônio Peçanha, Seu Totó, que garantiram que seu sonho fosse concretizado.

A Escola foi construída e inaugurada no ano 1986, significando para essas crianças e esses jovens a oportunidade de ir pela primeira vez a uma escola. Ela oferta as modalidades de ensino infantil, ensino fundamental I (anos iniciais) do primeiro ao quinto ano e ensino fundamental II (anos finais) sexto ao nono. E atualmente está se preparando para ofertar uma turma referente ao EJA (Educação de Jovens e Adultos). A modalidade de ensino acontecerá no ano letivo referente a 2024 e no período noturno, para que os estudantes camponeses e agricultores possam conciliar trabalho e escola.

As professoras realizavam todo tipo de trabalho na escola, desde a limpeza, a alimentação, a organização pedagógica, a divisão de materiais pedagógicos. Elas moravam em uma casa em anexo a escola no decorrer da semana e aos finais de semana retornavam para Capelinha, uma vez que era muito difícil o acesso a algum tipo de transporte naquela época.” A docência destas professoras representou a luta pelo direito à educação e transformação das condições objetivas de vida e de trabalho no campo. Assumiu, às vezes, a condição de resistência ao contestar a cultura e o modo de produção capitalista, como também de submissão imposta pelos múltiplos determinantes externos e internos que se expressam na prática pedagógica.

A escola dispõe de oito salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um pátio coberto que serve de espaço para atividades didáticas e pedagógicas, cívicas, culturais e recreativas, uma cozinha com refeitório, seis banheiros, sala dos professores, sala de supervisão, secretaria, sala da direção e um terreno com jardim. A equipe da escola é composta de 01 diretora, 04 especialistas em educação/supervisoras, 22 profissionais com formação superior regentes de aulas e regentes de turma, uma secretária, 3 auxiliares de secretaria (ATB), 08 auxiliares de limpeza (ASB), 2 bibliotecárias e 1 eventual. A escola funciona no turno matutino e no turno vespertino. Seu quadro de discentes é composto de 172 alunos.

Desde 2019, quando iniciei minhas atividades na direção, convidei os alunos para participar das reuniões, para discutir sobre as normas de convivência na escola e fazer com que os mesmos tenham cuidado e responsabilidade com o patrimônio escolar e o embelezamento da escola. Primeira pessoa a presenciar momentos em que, depois de longas conversas com os professores e definidas algumas propostas e ações informava para todo o corpo de alunos sobre as brincadeiras que seriam autorizadas apenas no momento do recreio e não na sala de aula, como muitos alunos ainda faziam, atrapalhando as aulas dos professores. Buscar sempre escutar

a opinião de outras pessoas, sejam os professores ou as crianças, para que todos tenham liberdade de expor qualquer insatisfação. Ela começou também a envolver mais a comunidade nas decisões administrativas da escola, assim como na realização de festas que ocorrem diversas vezes durante o ano, como a festa junina, dia das mães, dia dos pais, semana das crianças, a Páscoa, festa da família o Natal, Reunião do Colegiado, plantões pedagógicos e na construção do Projeto Político Pedagógico, o PPP.

Ressalto que o PPP se apresenta como um dos projetos mais importantes para a concretização e organização da escola que sonhamos, pois somente por meio da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, poderemos avançar nas discussões, bem como traçar metas e planejar ações necessárias no ambiente escolar, dentre outras ações. As reuniões de Conselho de Escola e de pais têm presente um número significativo de representantes. Esse sentimento da escola pertencer à comunidade está sendo cultivado através dos convites para reuniões, para reformar a escola, para as festas, nas quais a comunidade também contribui na organização.

Nesse sentido, o PPP é de extrema importância no âmbito escolar, pois define os caminhos para a efetivação do trabalho pedagógico. Para a organização desse Projeto, é de suma importância a ação de todos os que fazem parte do funcionamento da escola, inclusive os pais dos alunos que frequentam a instituição. Entretanto, por falta de tempo, devido às demandas da escola, o coordenador pedagógico não consegue reunir todos os profissionais da escola ao mesmo tempo para a elaboração do PPP e a sua construção de forma coletiva não se efetiva.

Todo início de ano letivo é realizado uma reunião com a participação dos pais e da comunidade pedagógica para discutir as ações do PPP e propor novas metas, para melhorar o ensino e a aprendizagem da escola. Buscamos promover a participação e o engajamento de todos os educadores, pais e alunos, estabelecendo um canal de diálogo entre escola e comunidade, pois somente por meio dessa parceria podemos construir uma didática coerente com a realidade da escola.

A escola tem por finalidade o aperfeiçoamento significativo da política e da prática educativa escolar, promovendo em primeiro plano a qualidade de ensino, nas dimensões política e social. Sob essa ótica, o processo educativo deve voltar-se para a formação global do aluno com capacidade técnico-científica, humana e social.

A Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, vem lutando para desenvolver um projeto educacional que consiga contemplar a realidade dos alunos filhos dos trabalhadores rurais, moradores das comunidades situadas ao entorno da escola. Além disso,

promoveu junto com toda a comunidade escolar as restaurações da pintura, manutenção dos espaços escolares com a poda e limpeza do terreno, pois era de grande importância manter a escola em condições aprazíveis e menos hostis, esteticamente. Além da reforma nas instalações, as adoções de práticas de sociabilidade diferenciadas foram instauradas dentro do cotidiano escolar fazendo com que os alunos antes de iniciar suas atividades cantem, se abracem e rezem. Esse tipo de “mística”, ou ritual é feito todos os dias nos dois períodos de aula.

De manhã, os alunos têm alguns livros com músicas, muitas delas retratando a vida do campo. No período da tarde, os professores puxam cantigas de roda que a maioria das crianças conhece, músicas para elas tradicionais, como “Boa tarde começa com alegria, boa tarde começa com amor... O Sol a brilhar, os pássaros a cantar, boa tarde, boa tarde...” (e todos os alunos se cumprimentam), ou “Boa tarde, como vai você, meu amigo, como é bom te ver, palma, palma, mão na mão, agora um abraço de coração” (e todos se abraçam). Quando recebem algum visitante, todos se juntam para cantar a música de acolhida da escola: “Seja bem vindo olê, lê... Seja bem vindo olá, lá... Paz e Bem pra você, que veio nos visitar...”.

Cabe comentar também a prática presente na escola quando há algum conflito entre alunos: a diretora normalmente os chama para conversar, fazendo com que eles esclareçam seus pontos sobre a origem das discussões e, por fim, estabelece que os alunos façam as pazes com pedidos de desculpas. Presenciei esse tipo de situação diversas vezes. É preciso construir a prática do diálogo entre direção-educadores, direção-educandos, educadores educandos, educandos-educadores e todas as demais relações entre os agentes da comunidade escolar.

É fundamental pensar a Educação do Campo para além dos conhecimentos básicos adquiridos na escola, contemplando outras dimensões como econômica, culturais, meio ambiente, política e cidadania. O campo é entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica socioeconômica e territorial, onde as pessoas criam diversas alternativas econômicas, proporcionando uma saída às pressões da globalização. Logo, um território que englobe essas dimensões, deve possibilitar a complexidade do desenvolvimento territorial, através da sustentabilidade e soberania alimentar, na utilização de práticas agroecológicas a partir de um projeto de desenvolvimento do campo.

Como Gestora da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, percebo que a educação do campo tem muito a fazer, pois ainda precisamos trabalhar o aluno do campo, conscientizá-lo, oferecer condições para ele possa perceber que é um agente transformador e que sua ação pode contribuir na nossa aprendizagem e minimizar as dificuldades enfrentadas pelo povo do campo.

Moura (1988, p. 9) também descreve alguns aspectos do modo de vida Camponês:

Vivendo na terra e do que ela produz, plantando e colhendo o alimento que vai para a sua mesa e para a do príncipe, do tecelão e do soldado, o camponês é o trabalhador que se envolve mais diretamente com os segredos da natureza. A céu aberto, é um observador dos astros e dos elementos. Sabe de onde sopra o vento, quando virá a primeira chuva, que insetos podem ameaçar seus cultivos, quantas horas deverão ser dedicadas a determinada safra. Seu conhecimento de tempo e do espaço é profundo e já existia antes daquilo que convencionamos chamar de ciência. (MOURA, 1988, p. 9).

4.3- A comunidade no entorno da escola

Para analisar a influência e a importância da escola sobre as comunidades rurais do entorno da escola, e quais foram seus efeitos para a população rural, organizou-se uma visita guiada as comunidades Barra do Ipê, Invernada, Barra do Soares, Córrego do Soares, Gangorrinha, Grotas dos Ferreira, Grotas dos Amaros, Fazenda Amanda, Córrego do Sossego, Chapadinha e Alto dos Bois. Primeiramente foi realizado um reconhecimento de campo nas localidades rurais, por meio de caminhada guiada por agricultores previamente selecionados pela pesquisadora. Estes agricultores e agricultoras detentores de grande saber tradicional que conhecem as realidades e diversidades das comunidades, a natureza da comunidade, a organização espacial das famílias, o contexto histórico. Os agricultores auxiliaram na compreensão sobre as formas de ocupação da terra, das características ambientais, dos sistemas de abastecimento e dos modos de vida nas comunidades rurais.

O perfil das famílias encontrado nas onze comunidades visitadas é possível observar que a idade média dos homens, pais de família, era 61 anos e das mulheres, mães de família, de 56 anos; os filhos residentes nos domicílios tinham em média 0 a 18 anos. São pessoas ligadas ao trabalho na terra e se declaram primordialmente como lavradores; sendo que 60% dos moradores trabalhavam na própria unidade de produção e apenas 40% costumavam sair para trabalhar sazonalmente, seja na própria região, em outras regiões do estado ou do país.

Abaixo, o mapa das comunidades produzidos pelos estudantes da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta, durante o modelo de Ensino Remoto, na pandemia do covid-19.

Figura 8-Mapa das comunidades rurais, localizadas ao entorno da E. E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira.



Foto: Mapa das comunidades rurais, localizadas ao entorno da E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira. Arquivo particular das autoras (2022).

Durante a caminhada pelas comunidades, também eram discutidos assuntos como: captar informações sobre a distribuição das comunidades pelo espaço - adensadas ou espalhadas, a organização espacial das famílias, os perfis etários das comunidades, os arranjos produtivos: lavoura, pecuária, artesanato, tradições e outras ocupações; havia conflitos entre comunidades e empresas que atuam nas proximidades. Compreender a relação social existente entre as comunidades rurais. Identificar se houve mudanças nas comunidades depois da chegada das empresas de eucalipto e café. Políticas públicas: identificar as políticas públicas acessadas por comunidades e famílias tanto no abastecimento de água, de acesso a crédito rural, de comercialização, de aposentadoria, e outras existentes. A partir desse conhecimento popular e tradicional foi se construindo essa identidade a partir da própria experiência, da vivência das famílias aqui nas comunidades.

Ellen e Klaus Wortmann (1997) apontaram que populações camponesas constroem conhecimento que fundamentam a prática da lavoura interligando natureza, espaço e relações sociais. A transmissão do saber se faz no próprio trabalho, pois é vinculado à experiência, e quem governa o trabalho é, também, o responsável pela transmissão do aprendizado.

Durante uma reunião na comunidade Alto dos Bois, uma comunidade Quilombola, presenciei uma discussão dos membros quanto aos moradores que não possuía os documentos formais de propriedade, dessas áreas de uso comum. Muitas dessas terras foram consideradas como terras devolutas e, em vários casos foram transformadas em terras públicas. Percebe-se nas falas que os pequenos produtores com menos força para escolher seus ambientes, por sua vez, organizam-se para resistir à degradação forçada que é imposta a seus ambientes ou ao deslocamento forçado. De acordo com Galizoni (2002) a principal forma de agricultores obterem terra no Alto Jequitinhonha de Minas Gerais é por meio da herança familiar. As unidades familiares possuem uma interação muito forte com o ambiente em que estão localizados, e isso interfere no trabalho, na herança e no casamento, além de criarem estratégias para evitar o fracionamento excessivo da terra, como é o caso das migrações sazonais e definitiva.

É possível compreender que os camponeses possuem suas técnicas e conhecimentos sobre o meio em que vivem, e buscam maneiras de conservar essas técnicas e culturas passando por gerações inteiras, e que contribuem para a conservação dos grupos sociais.

Durante estas discussões é possível observar que a construção das políticas públicas destinadas a essas comunidades é fundamental, porém observa-se que na prática. São muitos grupos sociais que ficam à margem dessa construção, é preciso construir uma gestão social que estimule a efetiva participação dessas comunidades e seus grupos sociais na tomada de decisão e na construção social que visa elaborar, testar e implementar uma ação pública, dotada de objetivos e metas a serem cumpridas, a fim de atender as necessidades econômicas e sociais dessas comunidades.

A agricultura camponesa tem como base a ecologia e conservação da biodiversidade, e suas principais plantas cultivadas e plantadas nas comunidades da região são mandioca, milho, feijão e arroz, urucum, tomate, feijão, mas uma série de outras plantas que também contribuem para a segurança alimentar. Já agricultura empresarial utiliza de insumos industrializados e consome os recursos naturais, além de ser dependente do capital financeiro. Realidade presente nas grandes plantações de café.

O modelo de desenvolvimento empregado pelas sociedades capitalistas acarreta na desigualdade ambiental, orienta a distribuição espacial das atividades industriais poluidoras e exportam a injustiça ambiental para os países onde os trabalhadores estejam menos organizados ou tenham menos força política para contestar as injustiças ambientais ou ainda onde há flexibilização das leis ambientais.

É possível observar que ocorreram e ocorrem muitas migrações sazonais. Esta se caracteriza por estar ligada às estações do ano, muitas vezes foram responsáveis pelo fortalecimento da unidade familiar, pois o montante conquistado pelo trabalho em outras regiões era, muitas vezes, investido no terreno; além disso, a migração se constituiu como uma estratégia para evitar a divisão excessiva da terra (RIBEIRO; GALIZONI, 2013). Inicialmente as fronteiras agrícolas próximas eram os principais destinos, posteriormente, com a crescente industrialização brasileira, os grandes centros urbanos se tornaram destinos importantes, principalmente nos trabalhos da construção civil, assim como o trabalho na colheita em usinas de cana no interior de São Paulo e do café no sul de Minas. Esses destinos foram se cruzando e compondo outros, de acordo com as conjunturas envolventes.

É importante deixar claro que as resistências Camponesas sempre existiram e nenhum processo de exploração e usurpação foi realizado sem antes encontrar a resistência desses povos. As associações são tidas como espaços de grande importância para as comunidades do campo, pois por meio delas torna-se possível pleitear projetos, discutir problemas da comunidade, desenvolver ações coletivas locais, dentre outras iniciativas que questionam de certa forma o sistema-mundo que pressupõe processos universalistas (GROSFUGUEL, 2009).

CAPÍTULO 05

O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS ATORES

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança em quanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1987, p. 97).

Práticas pedagógicas de observadas por meio de registros fotográficos, relatórios de atividades, planejamentos e projetos da equipe pedagógica, indícios de elementos que se aproximavam da proposta da Educação do Campo. Outro fator importante foi a aceitação da equipe escolar em participar da pesquisa através das entrevistas, observação das atividades da escola, acesso aos documentos da instituição. Também identifiquei que existiam profissionais que buscaram por conta própria formação específica sobre a Educação do Campo.

As discussões iniciais tecidas neste capítulo apontam para o fato de que os desafios na busca da profissionalização do professor passam primeiro pela construção da sua identidade enquanto professor inserido numa classe social. Destaca-se que a prática não é autônoma. Necessita de todas as disciplinas que envolvem o curso de formação, ou seja, de uma ação articulada, possibilitando compreender dimensões dos saberes teórico-práticos a partir do contato com a realidade.

Os estudos desenvolvidos no percurso desta tese indicam que um dos fatores referenciais na constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo caracteriza-se pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de humanização, tendo o processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também do trabalho na ação educativa.

Na escola do campo, a educação não se restringe somente quando o estudante se encontra na sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem ocorre em diversos momentos, permitindo acesso a diferentes tipos de conhecimento e bens culturais, como a terra, a natureza, a história da luta pela terra, pela formação para o trabalho, para a formação de sujeitos críticos, fortalecendo sua forma de produzir e de se organizar. Mas, para que o processo ocorra dessa forma é preciso compreender o que é e como se constitui essa educação.

No entendimento da acepção de trabalho na ação educativa está a concepção do termo trabalho. Antes de tudo, na ação educativa das escolas do campo, o trabalho é o elemento que estabelece dialeticamente a relação entre a teoria e a prática. Relação esta pela qual

endogenamente o ato do planejamento orienta a ação educativa e esta, por sua vez, implica tanto na lapidação e na consistência do planejamento vindouro da ação educativa quanto no projeto de trabalho pedagógico que a educação empreende no campo.

Partindo do referencial que nos diz que a Educação do Campo possui um movimento pedagógico diferente da escola urbana, precisamos pensar que seus processos de gestão escolar também precisam ser diferentes. É evidente que, a maioria dos processos de formação que ocorrem no campo, possuem como referência os processos de formação que estão presentes nas cidades.

Diante do exposto, destacamos a importância da gestão democrática frente a busca do coletivo. Há, então, inúmeros conceitos que estão atrelados à gestão democrática: autonomia, democracia, coletividade, processo político, participação, articulação. Todos eles fundamentam a gestão democrática. A Educação do Campo se distingue das demais, devido sua forma ímpar de educar e vivenciar o processo ensino-aprendizagem, considerando principalmente os contextos e histórias dos sujeitos. É a forma como o sujeito do campo conduz o seu processo de formação que orienta a gestão democrática na escola.

No que tange à gestão democrática, a LDB/96 define:

[...] que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Portanto, é fundamental ter em mente que o processo de gestão democrática nas escolas do campo deve levar em consideração a educação para o trabalho, a valorização e respeito pela terra e pela natureza, as lutas sociais e a construção do sujeito enquanto ser político e crítico. Estes são elementos na construção da gestão e da democracia, desde que haja participação de todos os envolvidos.

5.1 Análise do projeto político pedagógico e construção

A Escola possui Projeto Político Pedagógico expõe a preocupação de articular a vivência dos alunos, inserindo-os aos conteúdos programáticos das aulas, respeitando e valorizando os saberes adquiridos culturalmente por estes educandos.

Referente à leitura realizada do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola verificou-se que o projeto apresenta os seguintes objetivos: Assumir a competência primordial da escola: educar ensinar/aprender; Dinamizar os conteúdos curriculares da matéria e provocar a

participação dos alunos; Entender que os alunos provenientes de classes populares são sujeitos concretos, que tem uma rica experiência e possuidores de diferentes saberes; Definir a política global, elaborada de baixo para cima, contando com a participação de todos os segmentos da escola; Desocultar os interesses envolvidos nas decisões, reforçando o diálogo e construindo formas alternativas de superação das propostas oficiais e verticais. A escola busca sempre desenvolver princípios de liberdade, solidariedade humana, ministrando um ensino que atenda aos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralidade de ideias; gratuidade do ensino; valorização do profissional; gestão democrática do ensino; garantia de padrão de qualidade.

Os projetos desenvolvidos na escola propiciam aos educandos condições para atender as necessidades da sociedade atual, pois os conteúdos são contextualizados e servem de intermédio para a autonomia dos alunos, propiciando a eles uma reflexão de forma crítica, desenvolvendo formadores de opinião e, acima de tudo, que tenham autonomia. Há também projetos sobre sustentabilidade, sendo bastante discutida a importância dos recursos naturais, bem como sua preservação.

É preciso reconhecer a existência da escola rural e planejar a partir dela, a superação, por meio da valorização do sujeito, valorizando-o com um projeto político-pedagógico, transformador, que englobe a vida, o trabalho e a reprodução social:

Onde está a Escola do Campo? Ela está onde se deseja que ela esteja, porque mais que estar no campo ela precisa ser intencionada para estar e ser do campo, por quem a faz. Quem faz a escola onde você está inserido? E faz o quê? Porém, desejar significa trabalho para reconstruí-la, e trabalho é estudo, criação, ousadia, invenção, engajamento e luta. Nesse sentido, a Escola do campo e, com identidade-ESCOLA DO CAMPO-, permanece no movimento da luta do povo do campo pela transformação social e pela formação humana. (GEHRKE, 2010, p. 155)

No projeto político pedagógico, foram definidas propostas a serem atingidas no decorrer da gestão de 2021/2024, que incluem maior aproximação dos pais com a comunidade escolar, por meio de atividades culturais, palestras e encontros; criação de oficinas Culturais, com o objetivo de aumentar a sensibilidade artística dos alunos; buscar melhorias para tornar o espaço físico mais agradável; sensibilizar os profissionais quanto ao seu potencial, buscando novos projetos, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino. O objetivo do Plano de Gestão é avaliar continuamente as políticas públicas de educação junto à comunidade escolar, garantindo assim o direito e o poder de conhecer, pensar e reinventar a escola numa perspectiva coletiva. Além disso, como explicitado pela equipe gestora, fazer com que nossa

escola se torne modelo de educação, que sempre priorize o bem-estar dos seus alunos. Os recursos que mantém a instituição são verbas federais e são aplicadas de acordo com a necessidade da escola, e acompanhadas pelo Conselho Fiscal. Os recursos são aplicados na medida em que sejam detectadas as prioridades pela equipe gestora, sendo divulgadas para a comunidade, garantindo assim o princípio da transparência da gestão. A gestão por sua vez será avaliada periodicamente em reuniões e assembleias, convocadas para tal finalidade e para o replanejamento das ações.

O Projeto Político Pedagógico, respaldado pela Legislação Educacional, em vigor requer um conjunto de esforços de toda comunidade escolar, no sentido de oferecer uma educação democrática de qualidade, rompendo as barreiras historicamente construídas e as limitações existentes para o exercício da cidadania. O Projeto Político Pedagógico da escola reflete os elementos e os questionamentos sobre os objetivos da educação, norteado de todas as ações pedagógicas, administrativas e comunitárias. Explicitando de forma clara as propriedades e os resultados desejados. Sua construção resgata crenças, valores, conhecimentos da realidade escolar, definindo caminhos a serem percorridos por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Construindo-se um compromisso político-pedagógico no contexto histórico-social, assumido por todos os envolvidos. No processo de construção houve a participação da coordenação pedagógica, direção, professores, pais, monitores, alunos e demais funcionários, procurando conhecer as diferentes concepções e expectativas de todos.

Durante a realização do processo houve reuniões para orientação de todos os membros envolvidos na comunidade escolar. Foram feitas leituras de material bibliográfico (DECN, apostilas, Currículo em Movimento da Educação Básica, livros, Currículo da Educação Básica), LDB, analisando a sugestão coletiva, documentos, etc., com objetivo de buscar uma boa fundamentação teórica para embasar a presente proposta. O referido projeto se constitui por diferentes momentos: - Referencial teórico que fundamenta a proposta; - Levantamento da realidade escolar; - Linhas de ações e avaliação do projeto. - Levantamento da realidade escolar; - Linhas de ações e avaliação do projeto.

Nas palavras de Moacir Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que o projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores.

Ao construirmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sentimos a necessidade de melhorar, de mudar alguma coisa e, sendo assim, nasceu da necessidade de uma realidade existente para uma realidade que se deseja. Buscar uma mudança de uma realidade de olhar voltado para o meio, diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na forma de participação dos pais, nas relações interpessoais, e na valorização da identidade da escola do campo incluindo a relação com o espaço e tempo.

Sendo a Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira uma escola do campo torna-se necessário construir um projeto específico que atenda as características individuais dessa população (alunos do campo). Conforme o decreto estabelece no seu artigo primeiro, a educação do campo deve ser ofertada a população do meio rural, sendo estes agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, entre outros. Além disso, também é importante ressaltar que parágrafo terceiro do artigo primeiro, estabelece que as escolas do campo devem elaborar seu projeto político pedagógico.

5.2 O perfil dos professores

Para melhor organização e apresentação da análise dos dados referente ao delineamento da formação de professores, organizamos o capítulo em 03 subitens: no item 5.2 apresentamos os professores sujeitos da pesquisa, no item 5.3 apresentamos os módulos da formação, e no item 5.4 trazemos a análise dos dados, e os diálogos das professoras. O questionário aplicado ao findar da formação continuada, validando-a, encontra-se no apêndice.

Usamos da Estatística Básica, em acordo com Pinheiro et. al. (2009) para organizar e analisar os dados: construímos tabelas e gráficos para facilitar a compreensão do fenômeno em estudo; resumimos de forma eficiente as informações contidas nos dados e identificamos variáveis importantes que dizem respeito à Educação do Campo.

O perfil dos professores entrevistados demonstra origens e formações diferentes. Foram abordados dez professores por meio de entrevistas. Isso permitiu definir um pouco do trajeto profissional e das expectativas que configuram o quadro docente dentro da escola. Através de entrevistas e questionários (ver anexo 1) pôde se estruturar uma tabela e gráficos que demonstram o nível de formação, o interesse de lecionar em escolas do campo e o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos diferenciados.

Considerando que a maioria tem mais de 05 anos de exercício docente, muitos foram realizando sua formação superior concomitante com o exercício profissional no campo, o que propiciou um maior questionamento do tipo de formação oferecida pelos Centros de Formação e

do descompromisso dos governantes em assumir a formação como um direito dos profissionais da educação. Assim, a formação inicial torna-se algo da responsabilidade pessoal dos educadores(as), já que:

“...até uns três anos atrás, era muito difícil ouvir falar de formação, ninguém escutava falar de nenhum curso específico para os professores do campo, a gente tinha que ralar para fazer um curso superior. A maioria para ter acesso ao curso superior teve que cursar faculdades particulares, porque as públicas não chegavam por aqui. Agora, está mudando, já está chegando a federal por aqui. Inclusive muitas como curso de Licenciatura em Educação do Campo que foi uma luta de todos nós durante anos”.
(Educadora A)

Muitos têm curso superior porque investiram, estudaram em faculdades particulares, pagando do seu salário. Somente recentemente que as federais começaram a chegar ao interior. O trabalho na escola exige muito conhecimento, reflexão. (Educadora B)

Ao apontar sobre a luta consciente dos educadores do campo estamos referindo a um movimento real, síntese da formação do educador do campo, e não como uma construção teleológica. A luta do/no campo pelos trabalhadores, enquanto sujeitos reais de classe antagônica aos proprietários capitalistas latifundiários, aos representantes do agronegócio e seus derivados de frações de classe dos industriários, que se associam. A educação popular imprime o movimento teórico-prático consciente da história da luta dos trabalhadores camponeses, também de alcance pedagógico. A formação pedagógica, inclusive de resiliência, é estruturante pelas intensas lutas contra as diferentes ações combinadas e heterogêneas da classe proprietária e expressão do capitalista do campo e da cidade. Portanto, de uma postura necessária para o educador, principalmente para os tempos difíceis e acirrados no movimento de contradições.

Quanto à titulação/formação (quadro 1), as professoras são profissionais habilitadas, em nível superior, para a docência na educação básica. Em geral, notamos, também, que a maioria delas investiu em formação continuada em nível de pós-graduação, motivadas por interesse particulares, conforme seus relatos. No entanto, os dados do quadro confirmam a realidade brasileira quanto à falta de formação docente específica para atuar em escola do/no campo. As docentes são egressas de cursos de formação que não as preparou para atuar na realidade específica do campo. Portanto, não têm formação pedagógica, como indica a legislação nacional em vigência.

Outra informação que merece atenção é o fato da maioria dos professores terem indicado que não residem no campo, mas trabalham na escola do campo. Este fato não é em si um fator determinante para a indução do trabalho pedagógico aos chamados, contudo, já levanta elementos hipotéticos sobre como se estabelece a relação escola comunidade: Como se

estabelece as questões referentes à identidade dos sujeitos do campo? Quais orientações os professores da cidade têm recebido da gestão escolar para um trabalho voltado a estudantes residentes no campo? Sobre a formação inicial dos profissionais escolhidos para a pesquisa, todos têm cursos superiores. Das áreas de formação superior, os profissionais são formados em, História, Matemática, Geografia, Letras e uma servidora em educação do Campo, além de cinco professoras são formadas em Pedagogia. Dos dez, três possuem especialização, sendo estas em Metodologia do Ensino Superior, Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa e Linguística, em Educação Especial. Dos dez professores que indicaram possuir nível superior, nove fizeram a graduação em instituições privadas de ensino superior, apenas uma fez em universidade pública. Uma professora afirmou ter recebido algum curso específico voltado à prática pedagógica em Educação do Campo, sendo que oito responderam que não frequentaram cursos específicos à prática pedagógica em Educação do Campo e seis sequer responderam a esta questão objetiva.

Sobre a trajetória profissional dos professores, o grupo de dez profissionais da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, possui experiência docente, sendo que em média eles possuem de 05 a 10 anos de experiência em sala de aula. Contudo, este número cai quando questionados sobre a experiência em sala de aula específica na escola do campo, estando assim distribuído em um (01) professor com experiência de 1 a 5 anos em sala de aula, dois (2) professores com experiência de 5 a 10 anos, cinco (5) professores com experiência de 10 anos em escola do campo, e (02) especialista com experiência de 04 anos em escola do campo. A secretaria da escola também tem 04 de experiências vividas na escola e uma (01) professora com 15 a 20 anos de experiência docente.

Ao serem questionados sobre a legislação voltada para a Educação do Campo, seis professores responderam que conhecem um pouco alguma legislação voltada a esta modalidade, uma professora disse conhecer muito sobre a Educação do Campo uma vez que a mesma fez sua licenciatura em Educação do Campo. Dois alegaram não conhecer. Os seis professores que responderam positivamente pontuaram que “conhecem” a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a Constituição Federal, em um caso apareceu as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ou respostas genéricas, como as leis que regulamentam a educação básica no Brasil do campo.

Sobre os aspectos pedagógicos da atuação docente, os profissionais foram indagados sobre o perfil dos estudantes, que são atendidos pela Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira.

Nesse contexto, após construção do perfil dos profissionais da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, que emergiu das respostas do questionário, definiu-se como critério, para escolha dos sujeitos a serem entrevistados, as seguintes categorias de profissionais.

Quadro 01. Caracterização das professoras quanto à titulação/formação:

Nome	Formação	Interesse em continuar na escola.		Formação docente específica para atuar em escola do/no campo	
		Sim	Não	Sim	Não
Professora A	Matemática	X			X
Professora B	Pedagogia	X			X
Professora C	História	X			X
Professora D	Geografia	X			X
Professora E	Pedagogia	X			X
Professora F	Licenciatura em Educação no Campo	X		X	
Especialista 01	Pedagogia	X			X
Especialista 02	Pedagogia	X			X
Secretaria	Pedagogia	X			X

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas.

Nesse sentido, analisaremos nas falas das 10 profissionais, sua relação com as atividades vivenciadas no território que está situada a escola, percebendo este vínculo com o território do campo, por meio do relato de suas memórias, no sentido de se reconhecerem enquanto sujeitos pertencentes a este espaço, e das suas práticas compromissadas com o projeto da Educação do Campo.

Observamos ainda que a grande maioria dos professores é formada, ou estão sendo formados, em Pedagogia. Contudo, todos eles responderam com exceção de uma professora, que não recebem nenhum curso específico para a prática pedagógica em Educação do Campo. No caso da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, excluir uma escola modelo, destinada a Educação do Campo, isso me parece uma grande fragilidade.

A partir dessas informações iniciais, acerca do perfil do grupo de professores, observamos que ainda existe a predominância do público feminino exercendo a docência, sendo que muitas delas são casadas e possuem filhos, o que indica, hipoteticamente, uma jornada

dupla de trabalho, entre o trabalho “profissional”, na escola, junto aos estudantes e os planejamentos, e outra jornada “doméstica”, cuidando dos afazeres de mãe e esposa.

No mês de Abril de 2023 foi aplicado um questionário para levantamento inicial de informações sobre o perfil dos professores da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira. O questionário destinado aos professores contém perguntas sobre informações pessoais, vida escolar, trajetória acadêmica, trajetória profissional e aspectos da atuação docente, totalizando 20 perguntas, sendo algumas questões objetivas e outras abertas, abertas para permitir que o professor argumentasse sua resposta. O questionário foi aplicado individualmente, não precisando o professor se identificar. Foi dado um prazo de uma semana para a devolução do questionário respondido.

Cabe aqui ressaltar que, no intuito de preservar a imagem dos egressos e em consonância com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), substituímos ao longo da transcrição e da dissertação os nomes dos sujeitos por pseudônimos: Conforme quadro acima. Ao longo do trabalho usamos também trechos de uma resposta aberta que estava presente no questionário. Para isso, identificamos os egressos com as letras do alfabeto.

5.3 Resultados e análises resultados

Na análise das entrevistas, organizamos as falas das colaboradoras que foram entrevistadas, chamando-as de participantes e enumerando-as. Os relatos sobre suas práticas pedagógicas foram organizados de acordo com os seguintes tópicos temáticos, o primeiro corresponde ao vínculo com a realidade local, no qual buscamos perceber a dimensão da identidade dos profissionais com o território em que a escola está inserida. O segundo tópico corresponde a organização pedagógica, neste buscamos identificar as práticas existentes na escola lócus da pesquisa, e o terceiro tópico temático, corresponde ao trabalho pedagógico de acordo com a realidade local, neste buscamos identificar as aproximações das práticas da escola com os princípios da Educação do Campo.

A etapa consecutiva diz respeito a entrevistas narrativas, uma escolha que nos possibilitou aprofundar nas experiências dos professores e especialistas que reconhece que há do outro lado um sujeito que fala e produz: A entrevista pode ser entendida como a primeira possibilidade dialógica com o sujeito da pesquisa (SANTANA, 2004, p.408).

A seguir, apresentaremos as respostas das professoras nos questionários e sua posterior análise. O primeiro questionamento foi o seguinte: como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças durante as aulas? A seguir apresentamos as respostas

das professoras.

Uma das primeiras questões da entrevista foi com relação ao vínculo com a realidade local das professoras participantes da entrevista, sua relação com o trabalho e com a comunidade onde está situada a escola. Diante disso, percebemos nas falas da maioria das participantes da entrevista, a relação de seu vínculo com a comunidade escolar, por meio das suas próprias histórias de vida.

Como relata a participante 03:

A minha relação com a escola é bem antiga. Desde pequena morava próxima vinha todos os dias. [...] então, eu criei, me criei dentro da escola, no âmbito escolar. Minha relação com a escola, realmente, é desde novinha. (Especialista em Educação, 2023)

Partindo dos questionamentos sobre a seleção dos conteúdos, a metodologia, a relação professor e alunos, a avaliação, a existência de projetos escolares e a relação entre escola e comunidade, foi possível caracterizar aspectos da prática pedagógica que indicam duas direções: 1) uma prática que manifesta a proximidade com os propósitos filosóficos, pedagógicos e políticos. Nela, o professor retrata o trabalho com os temas que integram o cotidiano da comunidade assentada; discute a trajetória de vida dos alunos e a história do assentamento; atribui importância à participação da comunidade na escola, tenta desenvolver um trabalho participativo com os alunos. Trata-se de um professor que conhece algumas características dos povos do campo ou que procura conhecê-las em seu trabalho educativo; 2) uma prática que se caracteriza pela proximidade do professor com as orientações oficiais. O conteúdo fica centralizado na indicação realizada pelas instâncias governamentais e no livro didático, que muitas vezes é o único material existente na escola.

Nas duas práticas constatou-se a utilização da palavra “realidade” para ilustrar os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. O discurso crítico parece estar incorporado nas práticas tradicionais, descaracterizando-as. O relato dos aspectos da prática pedagógica permite visualizar que a inserção da educação do campo na agenda política é bem recente no espaço local, bem recente no Município.

Cabe comentar que a maioria dos professores não tem vínculos orgânicos com a comunidade e que estes não se orientam unicamente pela política oficial na conduta da aula. Eles se esforçam para organizar um processo pedagógico em que os conteúdos escolares oficiais sejam registrados, mas que, também, os conteúdos do mundo da vida dos alunos sejam considerados. Para isso, os professores procuram conhecer as famílias e as atividades econômicas predominantes na localidade, de forma a ter elementos para o planejamento das

aulas.

A prática pedagógica torna-se um exercício de aprendizagem de conteúdos que não são trabalhados no momento da formação inicial do professor, como é o caso da característica do campo brasileiro, suas relações de trabalho e conflitos de classe. Em síntese, ainda que haja avanços quanto à inserção na educação do campo na agenda política, o grande desafio está na formação de professores.

Nas entrevistas é interessante colocar que os relatos demonstram a história de vida e o percurso de muitos dos docentes.

A professora A, com uma idade já mais avançada, demonstra vontade de continuar lecionando na escola. No acompanhamento das aulas de Matemática, se evidenciou um caráter bem prático na utilização de instrumentos simples e dos espaços escolares. No seu cotidiano letivo ela quase sempre utiliza recursos que transportam a questão abstrata das Ciências Exatas para uma situação mais palpável através de jogos, brincadeiras e canções. A professora A relata um pouco das suas expectativas em relação à possibilidade de continuar lecionando na escola até se aposentar:

“Na verdade, eu acho que eu fiquei porque eu gosto, se eu não tivesse gostado eu teria ido para a cidade mesmo que fosse para uma classe, porque aqui eu só... é bom escolher né? Já sou efetiva aqui a bem tempo. Não pensei em sair daqui não. Eu gosto daqui e também as turmas são pequenas, a única coisa que pega aqui é a distância, e eu já me habituei.”.

Conforme fala da professora A ela também trabalha com a proposta de valorização da realidade do território do campo, em seus principais saberes e fazeres culturais e produtivos da comunidade. Assim ressalta:

Bom, quando eu vou trabalhar a matemática, por exemplo, o sistema monetário, eu procuro sempre trabalhar com produtos agrícolas, que é com o que eles vivem. E ainda ontem eu estava passando algumas atividades voltadas para essas questões: Quanto custa o saco de farinha? Quanto custa a de feijão? E a partir daí a gente trabalha com as operações, a multiplicação, a divisão e adição para que eles possam entender a partir do que eles conhecem [...] então procuro sempre enfatizar a roça, a comunidade, as comemorações na comunidade.

No que se refere ao local de moradia, temos duas situações dos profissionais: aqueles que residem na comunidade e também aqueles que só exercem suas atividades no campo, como é o caso dos dois depoimentos a seguir:

Eu moro na sede do município. É muito cansativo vir todo dia no transporte, mas prefiro trabalhar aqui, porque os estudantes são mais interessados, participam mais, discutimos assuntos com a gente, não temos os problemas de disciplina que têm na cidade. Além disso, a gente tem autonomia no trabalho. Tudo a gente discute e faz coletivamente. (Educadora B)

Não tenho a menor intenção de sair aqui da comunidade. Gosto de viver no campo, de trabalhar aqui na escola. Já morei na cidade, e voltei. Depois a escola faz parte da nossa vida, lutamos por ela. Eu acho que cada vez mais precisamos formar as pessoas do campo para terem condições de viver no campo, e trabalhar no campo. Agora não vejo diferença da educadora mora na sede. Tem professoras que moram na sede que tem mais compromisso com a escola do que muita gente, que vive aqui. (Educadora B)

A professora D discorre sobre as discussões realizadas na formação e como elas foram fundamentais para a mesma entender que os sujeitos do campo são reconhecidos como sujeitos de direitos, dignos de receber uma educação de qualidade, além do reconhecimento e valorização de sua cultura podendo ela ser potencializada como recurso de mediação na aprendizagem dos educandos.

Em relação ao planejamento das aulas, os professores os professores dispõem de um acompanhamento pedagógico, as respostas levam a compreender inicialmente que existe um momento semanal, ou seja, módulos semanais de planejamento das aulas, que geralmente ocorrem às quartas-feiras. Existe acompanhamento de três especialistas, que discutem os conteúdos que serão trabalhados pelos professores. Em muitas respostas fica evidente a necessidade de adaptação do currículo, de levar os conteúdos ao “contexto dos alunos”, à “realidade do aluno”, além de um “constante repensar pedagógico

Nesse sentido, ela ainda afirma que na escola:

“[...] consegui compreender melhor a importância do contexto local para a aprendizagem dos estudantes, que não são seres vazios e já tem muitos conhecimentos prévios, de vivência. A importância da utilização do conhecimento da comunidade, dos potenciais existentes, dos saberes locais.”.

A professora aponta que sua prática pedagógica não é orientada pelos programas curriculares, mas sim por uma pedagogia que favorece o aprendizado prático, em uma perspectiva de valorização da realidade dos educandos. Os saberes trabalhados partem dos temas geradores. A professora faz o seguinte relato: Eu sei que tenho que articular o conhecimento com a realidade do aluno o tempo todo, e é um desafio porque você tem que procurar, mas os alunos te ajudam nisso, professora vamos fazer outra coisa, você está dando muita matéria, eles me cobram isso, talvez por essa for a minha primeira diferença, a minha dificuldade vai ser o contrário, quando eu chegar ao ensino regular, eu vou querer fazer esta articulação da prática com a teoria, só que acho que isso é um diferencial bom (Professora D).

Em geral, as professoras entrevistadas reconhecem a existência dessa diferença que se estabelece entre os professores da zona rural e os professores da zona urbana quanto ao domínio do conhecimento local, como expressa a professora D. Para ela, “existe uma separação porque quem mora aqui na zona rural tem contato com a comunidade [...]. Existe este público mais identificado com o local, que mora aqui”. Entretanto, compreende que existem fatores limitantes que dificultam a busca por esse conhecimento. Uma justificativa apontada que não

favorece contato maior com a comunidade local é a forma como as rotinas de trabalho estão estabelecidas: “[...] aquele que vem de fora, por uma própria questão de condição de locomoção chega e vai embora e eles não, eles ficam, têm um contato com a comunidade, maior” (Professora D).

Em outra narrativa, encontramos:

“Eu ainda hoje trabalhei com a produção da farinha, sobre a plantação da mandioca. [...] quantos hectares eles conseguem fazer plantio no dia, quantas sacas se tira e quanto se vende, porque isso está na pratica deles. É o que eles conhecem. Outro dia nós fomos lá no roçado, porque o professor não fica só na sala de aula, não! Nós temos que levar o nosso aluno na mediação. Aí, lá, na aula de matemática a gente trabalhou a distância, de como plantar a manaiba, [...] que para fazer um canteiro, a distância é de 2 cm. Então, aqui se tem muito disso. Tem que levar esses assuntos da vida deles para matemática, pra ciências, para tudo.”. (Professora A).

Em relação a sua prática pedagógica, relacionada a história de vida dos alunos, a professora B relata:

“Hoje, na minha sala de aula, eu estou colocando tudo que aprendi no momento das discussões na prática, tanto na escrita, na história de vida, nas disciplinas [...] Não é fácil, mas é algo novo, e é uma construção entre mim e alunos [...] Trabalhando histórias de vida, eu penso, que dessa forma, eu vou conseguir trazer, resgatar essas memórias, fazer as crianças realmente se sentirem parte, não só da escola, mas também da sua família e também da sua comunidade. Isso tudo é importante para elas se perceberem no mundo que vivem [...]”. (Professora B).

De certa maneira, essa condição se apresenta desafiadora para os professores, acostumados às marcas culturais do dia a dia dos centros urbanos e que não fazem parte do cotidiano rural, como explicita a professora entrevistada:

Entrei na sala de aula, sem ter alguma coisa que eu acho fundamental: que é um conhecimento de realidade do mundo desses alunos. O meu conhecimento eu tinha porque eu fui da zona rural porque a minha história de vida tem noção de zona rural, mas se é outro professor, ele entra aqui e cai de paraquedas num mundo desconhecido. Trabalha de uma forma que daqui a pouco se ele não tiver uma formação, um conhecimento que é próprio dele, ele trabalha de forma que ele trabalharia com o aluno que tem outro contexto cultural (Professora E, 2022).

A professora C leciona o conteúdo Projeto de Vida e Ensino Religioso. Ela relata que trabalha como prática pedagógica a *Árvore do Conhecimento*. Para esta atividade é necessário ter o desenho de uma árvore fixada na parede. As palavras são tiradas de diálogos e/ou rodas de conversas com os educandos sobre a vida no campo, os acontecimentos na comunidade, etc, (palavra geradora e/ou temas geradores) e são fixadas na copa da árvore e trabalhadas durante a semana compondo o conteúdo programático da disciplina.

Quanto ao trabalho com a Palavra Geradora, a professora C, narra sua prática da seguinte

forma:

Eu faço meus alunos falarem um pouco da vida deles, o que tem na casa, perto de casa, com que os pais trabalham, eu digo: o que vocês lembrarem vão me falando e eu vou escrever. E assim a gente faz. Trabalhamos todas as palavras geradoras que sai do tipo: estudar, moradia, rio, mandioca, milho, família, casa, escola, natureza, comunidade {...} eu pergunto: qual é a palavra geradora hoje? Vamos lá, vamos lá estudar sobre escola, e dá para ensinar história e geografia {...} e eles também fazem pesquisas sobre essa palavra geradora e a gente trabalha basicamente umas quatro aulas com essa palavra. É um trabalho interdisciplinar, e a construção textual, o português no 6º e 7º ano uma vez que os mesmos têm muita dificuldade na escrita {...}. No 8º e 9º ano, como eles já estão no processo bem mais avançado, eu estou trabalhando a produção de frases e textos (Professora C, 2023).

O Planejamento Pedagógico é construído como o processo vivencial do currículo da Escola do Campo, nas dimensões pedagógicas e metodológicas, na perspectiva de possibilitar a produção do conhecimento numa articulação que combina os saberes científicos com os saberes populares, num movimento de mão dupla em que se trabalha com a pesquisa da realidade e com a produção de novos conhecimentos que permitem a transformação desta realidade.

O planejamento prévio proporciona ao professorado uma reflexão sobre a sua prática docente, à medida em que a sua ação vai delineando caminhos para o aperfeiçoamento da sua prática, permitindo ao educador obedecer a uma sequência lógica dentro de uma objetividade que não só alcance as possibilidades da escola, como também do educando(a), o que é possível a partir do conhecimento da realidade para intervir nas condições existentes. O planejamento acontece coletivamente.

A finalidade do itinerário pedagógico é de articular o processo de produção do conhecimento, subsidiando o planejamento e a organização do trabalho pedagógico, a partir de diferentes dispositivos, dentre os quais podemos exemplificar:

O Plano de Estudo é um instrumento de pesquisa participativa, organizado pelos estudantes e professores ao final da sessão escolar, a partir de cada tema a ser estudado pela turma. Possibilita analisar os vários aspectos da realidade do estudante e da sua família, que o contexto se torne eixo central da aprendizagem do estudante. A princípio o estudante desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, depois vai caminhando a temas mais complexos de caráter socioeconômico e político mais amplo. (Especialista em Educação).

Conforme coloca Carlos Libâneo (2004), a identidade profissional diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a natureza e especificidade do trabalho de professor. Nessa perspectiva, identificamos nos Educadores (as) elementos que evidenciam uma profissionalidade docente que precisa ser reconhecida numa política de profissionalização, enquanto prerrogativa do direito ao

exercício profissional. Os depoimentos a seguir são ilustrativos desse processo:

Primeiro, a gente tem que gostar, depois se preparar para desempenharmos o trabalho direito, preparar as aulas. Por exemplo, hoje vou levando caixas, latas, para trabalhar medidas de formas geométricas, porque a gente mede tudo, fica mais fácil para eles entender a medição. Outro dia, saio da sala vou medir os terrenos, a horta, a caixa água. Isso vai gerando uma participação diferenciada em sala de aula, em relação com os conteúdos, porque eles têm significado para os estudantes (Educadora8)

O que nós já conseguimos realizar aqui na comunidade a partir do trabalho da escola, por isto que as famílias reconhecem a importância da escola, valorizam o nosso trabalho. A Escola trata do contexto do campo. Da vida das pessoas que vivem no campo, se envolve nas questões da comunidade. Se envolve na vida, traz a vida para a escola e leva a escola para a vida. Que maior diferença! (Educadora9)

Nosso trabalho é permanente para contribuir com alguma mudança. Agora sabemos que tem muitos desafios. Temos que lidar com os mitos de que o campo não tem jeito, comum a ideologia que está muito forte na mentalidade das pessoas nas comunidades, e que se reflete na forma como as políticas foram se dando no País. É remar contra a maré, eu digo na sala, vamos rever essas posições, vamos refletir, vamos desconstruir isso. Esse é nosso papel não fazer que as pessoas aceitem tudo, de forma passiva, conformada. (Educadora5)

Vejamos os depoimentos abaixo:

Os livros didáticos são muito restritos, pois não dialogam com a realidade dos estudantes. Nós buscamos outras fontes de informação: depoimentos de pessoas da comunidade, técnicos e especialistas dentro das temáticas, visitas a áreas produtivas. Isso contribui para enriquecer as aulas (Educadora B)

Nós usamos os livros enviados pelo MEC apenas como consulta, porque ele nem é suficiente para toda a turma, nem aborda todos os conteúdos que precisamos trabalhar em sala de aula. Quando tem algum conteúdo que nós trabalhamos na pesquisa, então pedimos para os alunos consultarem ver o que eles tratam sobre o assunto (Educadora B)

As discussões realizadas mostram o campo como elemento de diversidade e não como um espaço homogêneo. Assim, a formação recebida permite uma aproximação dos estudantes com sua identidade camponesa, como “sujeitos do campo”. Nesse aspecto a professora de Projeto de Vida afirma que ao realizar os estudos a “oportunidade de nos vermos como sujeitos do campo, que são do campo, e que devem lutar pelo direito de ter e oferecer uma educação digna e de qualidade aos alunos e educandos de uma forma mais geral”.

Como atividade de formação, a direção, como o objetivo de sensibilizar o grupo de professores (as) da escola, utilizou, para esse fim, uma reunião de Módulo II realizada, no mês de abril de 2022, conforme ata de registro na escola. Começamos a reunião com a música Construtores do futuro, de Gilvan Santos. Em seguida foram divididos os grupos para discussões e cada grupo ficou responsável por duas questões. Educação do campo - Desafios para a formação de professores.

Ao falarmos de formação de professores para as Escolas do Campo, partimos de uma concepção de Educação do Campo enquanto Política Pública de garantia de direitos: Dessa forma, os processos formativos devem considerar uma dimensão política na busca da construção de um novo paradigma do Campo. Diante disso, os cursos de formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada, deveriam priorizar a discussão a respeito dessas dimensões da prática pedagógica.

A ação docente, portanto, precisa ser permeada de um sólido saber teórico e consolidada na prática cotidiana através do desejo/vontade de mudança, mudança essa que se faz presente na inovação e transformação do ato meramente pedagógico e burocrático para o ato essencialmente humano de ensinar e aprender e aprender e ensinar (COSTA et. al., 2013, p. 3).

As análises ainda apontam outras duas dimensões de sentido: a concepção de prática pedagógica e a concepção de educador do campo. Essas categorias emergem das leituras dos questionários que nos fizeram interrogar sobre: qual é a concepção de prática pedagógica que aparece nos discursos dos sujeitos que se formaram educadores/professores do campo? Quais são as características dessa prática pedagógica? Que concepções teóricas estão envolvidas? Quais são as características desse educador? Qual a relação entre essa concepção de prática pedagógica com a concepção de educador do campo presente nos discursos?

Nos discursos analisados aparecem várias formas de dar sentido ao educador do campo. Dentre essas formas está presente o sentido da prática pedagógica desse educador, concebida como uma prática que parte do reconhecimento, valorização e respeito dos saberes dos educandos, de sua cultura, que também que pode ser entendida como cultura camponesa ou do campo, assim como a utilização desses elementos como estratégia de mediação no processo de aprendizagem do (a) educando (a).

Nessa concepção, cabe ao educador estabelecer uma postura reflexiva sobre sua prática, procurando estabelecer diálogo entre os saberes provenientes da cultura dos estudantes com o conhecimento científico exigido pela escola. As falas, abaixo, foram evidenciadas pelos professores da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira em um momento de discussão ocorrido na escola no ano de 2022, corroboram com essa dimensão de sentido sobre a prática pedagógica do educador do campo:

É possibilitar o ensino, ser um mediador do conhecimento entre os educandos, com uma postura reflexiva acerca do contexto desse campo onde o aluno está inserido. É potencializar os recursos que existem no meio natural, utilizar seu saber prévio e construir novas aprendizagens através de uma educação dialógica, reflexiva e significativa para o professor e para o educando (Grupo 1)

É conseguir relacionar o contexto em que o estudante está inserido com o que deve ser ensinado em sala de aula. Valorizar e respeitar seus costumes, além de possibilitar

uma visão política e social para os estudantes. (Grupo 2)

É buscar refúgio na educação para conscientizar e/ou capacitar os sujeitos dentro de suas especificidades, voltada para a valorização dos sujeitos no âmbito cultural, social e comunitário. (Grupo 3).

De acordo com os professores, que participaram da presente pesquisa, a Educação do Campo é muito agradável de trabalhar e se apresenta também como uma fonte de diversão e prazer.

Percebe-se, que este professor gosta de trabalhar nesta modalidade de ensino e deixa bem claro que não a trocaria por outra. Ele destaca bastante a importância da educação do campo para a sociedade, acrescenta que os recursos disponíveis a este ensino são suficientes, porém menciona a importância de mais profissionais capacitados para esta área. Pode-se observar que durante a realização de suas aulas, ele destaca muito os benefícios de se morar no campo, a importância da terra, dos recursos naturais em geral e o privilégio de usufruir de todos esses bens com abundância, sempre mencionando o porquê da preservação do meio ambiente. Ele utiliza-se de situações que envolvem as realidades presenciadas pelos educandos, de modo a explorar ao máximo as situações trazidas pelos alunos. Sendo assim, percebe-se que há uma integração entre conhecimento, alunos, professor e as famílias dos alunos.

Para Freire (1998, p. 43) a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada. Segundo ele:

A formação permanente dos professores é um momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1998, p. 63).

Neste sentido, Caldart (apud KOLLING; CERIOLI, 2002, p.133), afirma que se deve aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra:

“Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Saber cuidar da terra; saber respeitar a natureza; saber cuidar da saúde do ser humano na relação com a terra; aprender a tratar das sementes como “patrimônio da humanidade”, cuidar das águas, lutar pela soberania alimentar; aprender do processo de fecundação da terra algumas lições de pedagogia: cuidar da semente para que a vida nos dê flor; educação também como cultivo, intencionalidade de acompanhamento, persistência...”

Em geral, as professoras entrevistadas reconhecem a existência dessa diferença que se estabelece entre os professores da zona rural e os professores da zona urbana quanto ao domínio do conhecimento local, como expressa a professora D. Para ela, “existe uma separação porque

quem mora aqui na zona rural tem contato com a comunidade [...]. Existe este público mais identificado com o local, que mora aqui”. Entretanto, compreende que existem fatores limitantes que dificultam a busca por esse conhecimento. Uma justificativa apontada que não favorece contato maior com a comunidade local é a forma como as rotinas de trabalho estão estabelecidas: “[...] aquele que vem de fora, por uma própria questão de condição de locomoção chega e vai embora e eles não, eles ficam, têm um contato com a comunidade, maior” (Professora D).

A partir dos diálogos, estabelecidos com os sujeitos de pesquisa, em relação ao que consideram, conceitualmente, como pedagogias para educadores do campo, professora E apresentou a seguinte definição:

[...] ser educador do campo e ser um educador militante. Quero dizer um educador pesquisador no campo a gente entra numa questão que tenho muita convicção que ela seja assim a estrutura específica do que é do campo e a organicidade do modo de vida de produção, da vida no campo. Quando ela está vinculada unicamente na escola a escola é um espaço público que se relaciona com essa comunidade de uma maneira. Então o jeito o modo de se ver, de conduzir de produzir a vida, naquele espaço, quando ela está vinculada, lutando por uma escola que é um espaço público uma escola que se relaciona com a comunidade de uma maneira orgânica de conquista. (Entrevista Professora E)

Nós, praticamente viemos para cá para trabalhar e em seguida já vamos embora, a gente não fica muito tempo, não tem como, porque a gente depende do transporte - ônibus rural, então não tem como a gente, por exemplo, se tem uma festividade, ou uma reunião da comunidade, vamos ficar até mais tarde para participar. É inviável, porque a gente depende do transporte. Então eu não participo. Costumo não participar (Professora C).

Também, a Especialista em Educação relata que sua formação deixou lacunas:

“Eu acho que a minha formação é importantíssima para o que eu penso hoje, mas ela não é tudo! Não é tudo mesmo! ”. Em seu entendimento, a formação docente compreende três elementos: a formação pessoal, o conhecimento do contexto escolar e a formação formal. Acho que tudo o que eu penso hoje, é um acréscimo da vivência que eu tive. Da vivência com as escolas, da vivência com alunos, da vivência com o corpo docente, da vivência com a gestão, da vivência da educação do país, da vivência municipal, da vivência com a nossa situação política. [...]. É imprescindível a oportunidade de estudos. Então são três coisas (Especialista 01).

Cabe ressaltar que os alunos também se configuram como fontes de informação utilizadas por todas as professoras entrevistadas. A professora D enfatiza que “a maior forma de apoio que eu tenho são dos meus alunos”. Inclusive, por meio das conversas, ela descobre os centros de interesses deles e entende que “[...] são eles que me ajudam, são eles que aceitam a proposta pedagógica, me fazem procurar recursos, artigos, fazer leitura, procurar me informar, procurar um gancho, na internet, sei lá, eu vou trazer algo mais atual, coisas que eles se identificam! ”.

Neste sentido, os professores percebem a importância desta formação, pois as discussões desenvolvidas trazem novas perspectivas para que eles questionem o Município, como revela a fala da professora: “A partir do momento em que já estamos nos formando, já podemos discutir uma proposta de educação do campo na escola” (Professora D).

Acho que a primeira questão fundamental é de olhar para os sujeitos que tem a identidade com o campo. Essa é a primeira questão. A identidade com o campo. O que significa identidade com o campo? É o sujeito que vive lá, produz a sua vida lá, tem relação com esse projeto e desenvolve sua vida na relação em relações e espaços estratégicos com o desenvolvimento deste lugar. Desenvolvimento cultural, social, produtivo, etc. (Especialista 02).

Durante as discussões, percebi um aspecto positivo nos relatos dos professores: eles reconheceram que desenvolvem práticas da Educação do Campo na Escola, ainda que elas não sejam propostas elaboradas e tencionadas. Como mostra:

Tudo que foi conquistado na escola foi através de luta dos movimentos da nossa escola, porque também nos preocupamos com a sustentabilidade, no regate dos valores, por exemplo dos valores dos sujeitos do campo. Nós demonstramos isso nos eventos da escola e extraescolar. Quando nos preocupamos com o ensino aprendizagem (Professora D).

Outro docente mencionou a prática como imitação dos modelos, revelando o espelhamento nas práticas de seus professores e na proposta de formação que vivenciou se detendo a avaliação classificatória de quantificação das aprendizagens pautada no rendimento e no erro, ou seja, na nota alcançada nos instrumentos avaliativos:

[...] Por exemplo, nós sabemos que algumas práticas, a gente reproduz algumas práticas da qual também nós passamos pela nossa formação, agora há pouco eu estava colocando a questão do modelo de avaliação por que nós temos aqueles modelos de avaliação classificatória. Que durante muito tempo fez parte das práticas de professores, aquela visão de avaliar pelo ponto de vista quantitativo de boas notas sem procurar saber procurar os processos pelo qual se chegou ao resultado final da questão da aprendizagem. [...] Com os estudos mais recentes, novas tendências e teóricos, principalmente os brasileiros que nós temos o Luckesi, Jussara Hoffmann que a gente estuda bastante e os documentos, por exemplo, a BNCC [...]. Então, a avaliação ela assume mais um olhar mesmo formativo do aluno. [...] durante muito tempo a gente apenas via o erro, se avaliava para encontrar o erro e não com foco no que o aluno aprendeu, no que se somou a ele em relação ao aprendizado dele e não se procurava trabalhar o erro. Então na minha questão avaliativa nas minhas disciplinas eu procuro ver bastante o que o aluno está fazendo no momento, quem é esse aluno? Qual o desenvolvimento intelectual? [...] Em relação a determinado conteúdo e aos métodos que geralmente eu uso [...]. (Professor E).

As avaliações dos encontros serviam de parâmetro para o aprimoramento da formação, bem como para ouvir os professores, principais sujeitos envolvidos no processo formativo.

Ao depararmos com as avaliações que vem do governo e com o material didático que os orientam, a questão de igualar os currículos das escolas rurais e urbanas denota uma preocupação das professoras sobre os conhecimentos que as crianças possuem e que se

confrontam com a cultura escolar letrada. Dessa forma, pensar que as crianças das escolas rurais necessitam aprender os conteúdos que ensinam na cidade também é, de forma inconsciente, alegar o que elas deveriam saber e não sabem, ou que deveriam ser e não são. A idealização dos conhecimentos que as crianças trazem de seu mundo e de sua cultura passa a não ser valorizado pela escola, uma vez que já são cobrados pré-requisitos e que os conhecimentos da cidade e que são importantes e devem ser ensinados a todos.

A possibilidade de pensar uma escola preparada para se adaptar às realidades dos alunos é uma questão que precede a formação de sujeitos críticos, engajados e cientes de seu papel na sociedade e como podem contribuir para uma mudança social, e acredito ser possível alcançar isso através da Educação do Campo. Esse é o pensamento que me provoca e impulsiona a olhar mais adiante, na busca por contribuir para a construção curricular democrática de uma escola localizada no meio rural, a partir da pesquisa relatada aqui.

Para Caldart (2003) as discussões sobre a Educação do Campo devem se pautar numa perspectiva curricular voltada para o homem do campo e sua realidade, ao passo que a educação no campo segue aquela perspectiva da escola rural, ou seja, aquela que geograficamente está situada no campo, mas possui um currículo que não atende às necessidades do homem do campo, principalmente os oprimidos do campo (PERIPOLLI, 2009).

Essas questões nos remetem a Boufleuer, em seu trabalho *Pedagogia da Ação Comunicativa*, quanto à intersubjetividade dos sujeitos da educação. Essa filosofia sustenta a ideia de que todo ser humano busca ser sempre compreendido quando se manifesta. Mas é também uma filosofia fundamentalmente do agir comunicativo que leva os sujeitos da educação não apenas à tomada de consciência, mas à atitude:

“Campo para mim hoje é uma sociedade, como todas as sociedades, com o modo de vida diferente, sua cultura, seu modo de vida, seu modo de sobrevivência do que uma pessoa do urbano vive. A consequência disso remete à noção de que conhecer significa saber expor algo e argumentar acerca deste, sabendo das ‘razões que permitem tomar aquele ‘algo’ [como] um conhecimento válido (BOUFLEUER, 2001, p. 65)

A fala da professora revela um atributo de reconhecimento das especificidades do campo, a partir da enumeração dessas particularidades. No entanto, na construção dessa concepção, a professora não reconhece essas particularidades como resultantes do contexto desigual, desumano e injusto de opressão e negação de direitos, ocorrido ao longo do seu processo histórico no território campestre. Além disso, ela imprime elementos comparativos com o território urbano, marcando uma polaridade, mas não uma ambivalência, numa sobreposição da cidade em relação ao campo. O campo é pensado como meio social distinto

que se opõe à cidade. Ou seja, a ênfase recai sobre as diferenças existentes entre esses territórios.

Mediante essa fala, podemos refletir que os indícios culturais presentes numa comunidade rural podem ser fluidos, permeáveis, transpassados e integrados de algum modo à sociedade contemporânea. Nesse sentido, definir o rural como lugar de atraso ou associar o urbano à modernidade torna-se impreciso, como nos explica Marques (2002):

Para compreender as imagens do campo e da cidade é preciso examinar os processos sociais concretos de alienação, separação, exterioridade e abstração de modo crítico. É preciso também recuperar a história do capitalismo rural e urbano, afirmando as experiências de relações diretas, recíprocas e cooperativas que são descobertas e redescobertas muitas vezes sob pressão. Nem a cidade irá salvar o campo, nem o campo, a cidade (MARQUES, 2002, p. 104).

Durante a entrevista individual, ela discorre sobre a mudança em seu olhar sobre o campo. Ela destaca que, após sua inserção numa comunidade rural como docente, ela passa a ver a educação com outros olhos.

Ademais, foi perguntado se ela acredita que desenvolve assiduamente práticas pedagógicas com objetivos voltados à escola do campo e por que, e ela respondeu que o currículo vivenciado na escola vem diretamente da secretaria, mas esclarece: “[...] Procuo aplicar atividades da realidade do aluno, pois, para ter-se melhor rendimento escolar, é necessário valorizar a origem das crianças e o seu entorno, pois acredito que tenha mais significado adentrando na cultura local, vivenciando a realidade” (Fonte: entrevista, 2019). Logo, vemos que frente às dificuldades discutidas no presente trabalho sobre a Educação do Campo, a professora procura realizar alguns vetores que direcionam para valorização indenitária das crianças. Isto implica em uma nova percepção da educação, em que a realidade se torna potencializadora para o processo.

A competência do professor vai se ampliando à medida que ele vai aprendendo a transformar sua prática docente, por meio de uma ação consciente a qual exige posicionamento reflexivo e incessante durante todo o processo de ensino. Essa reflexão jamais poderá se limitar ao espaço da sala de aula, mas deve ocorrer também fora dela.

Sabemos que os processos educacionais em nosso país possuem grandes dificuldades de mudanças, principalmente quando se trata da dificuldade em respeitar o sujeito, levando em conta sua bagagem social, cultural, econômica, religiosa e política, sendo então, algo a ser muito discutido, mas pouco e/ou nada valorizado nos espaços escolares. A educação é um direito social, porém na prática a aprendizagem é utilizada como uma ferramenta fundamental para a discriminação e imposição de poder, de uma classe favorecida sobre a classe desfavorecida,

que é claramente exposto pela forma das divisões de classes, que caracterizam a nossa sociedade capitalista e que influenciam diretamente no processo educacional das escolas brasileiras.

Não é uma tarefa simples, no sistema capitalista, instituir uma educação transformadora, mas ela é objeto de luta daqueles que acreditam na construção de uma sociedade mais justa. Através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, é dada a parte legal para uma escola participativa e que valorize as contribuições de todos os sujeitos, embora seja nos marcos da sociedade capitalista. Porém, podemos contrariar a ótica individual, ainda que encontremos os entraves na política neoliberal na qual estão subjacentes as políticas educacionais do nosso país.

Desta forma, não basta o professor refletir sobre sua prática pedagógica, é preciso refletir criticamente e de modo permanente. No momento em que o profissional para e reflete sobre sua prática, ele faz uma pausa em sua ação; é um momento em que ele pensa e reorganiza o que está fazendo, geralmente isso acontece diante de situações inesperadas, para as quais não encontra respostas imediatas. Para Cunha:

a prática dos professores em sala de aula é coerente com o modo de produção que acontece hoje em nossa sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. A análise desta realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os professores e alunos a um exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança. (CUNHA, 1989, p. 151).

Quando indagados sobre como é feita a seleção dos conteúdos e qual material de referência é utilizado pela escola, no que se refere à escolha dos conteúdos científicos, as respostas deixa claro que existe uma proposta curricular na escola, bem como uma proposta curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Além disso, os conteúdos são selecionados durante a Semana Pedagógica, no início do ano letivo. Outras respostas revelam que os conteúdos dos livros didáticos são “adaptados” à realidade do aluno, sendo utilizadas ainda fontes de pesquisa como a internet e revistas rurais, estas não especificadas pelos sujeitos pesquisados. Em uma das respostas apareceu Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência. Já em outra resposta afirma que a base da seleção dos conteúdos é do Currículo Referência de Minas Gerais.

Estes foram os resultados obtidos a partir do questionário aplicado inicialmente aos profissionais da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira. Buscando complementar as informações obtidas na análise documental, bem como nos questionários, foi realizado um grupo focal envolvendo todos os professores da unidade escolar, bem como a

diretora. O espaço selecionado foi o prédio da escola. A duração do grupo focal foi de aproximadamente quatro horas. E os momentos de debate foram mediados pela pesquisadora. Toda sessão foi registrada através de um gravador, além de serem feitas anotações numa agenda.

Analisando as respostas podemos observar que os professores ainda possuem uma visão pouco clara do que seria a modalidade Educação do Campo. Os debates apontam para a compreensão de uma educação voltada para a valorização do homem do campo, bem como seu espaço (no caso, a zona rural). Outros argumentos se aproximam de uma visão folclórica dos sujeitos do campo, destacando seu jeito de andar, vestir, falar, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O texto aqui apresentado discutiu as práticas pedagógicas na escola do campo Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, situada no município de Capelinha. Essa pesquisa permitiu compreender que, apesar das dificuldades ainda presentes nesse contexto escolar, este é um lugar rico, de vida, que abriga sujeitos ativos na construção do conhecimento, autônomos e participativos que promovem mudanças significativas.

O campo é um território educativo, de produção de solidariedade e de identidade cultural, no qual se formam sujeitos políticos, sociais e culturais. Enfim, o campo é um território importante tanto quanto, ou até mais que os outros. De acordo com a escola pesquisada, percebe-se a construção conjunta de conhecimento pelos integrantes da mesma, além da boa convivência e o companheirismo dos mesmos. Porém, há questões que afetam a educação no campo, sendo estas a falta de profissionais capacitados para esta modalidade de ensino (tal situação, não é a encontrada na escola pesquisada, porém a falta de profissionais capacitados é facilmente comprovada nas escolas da região) e a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem. A educação do campo, quando bem trabalhada, proporciona formação para a cidadania, propicia ao educando uma educação vinculada a sua cultura, atendendo as suas necessidades humanas e sociais.

O professor oriundo da zona rural tem domínio maior do contexto em que está inserido, porque carrega consigo uma gama de conhecimento sobre aspectos que envolvem a realidade social, cultural, política e econômica, que certamente servirá como base e influenciará o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente e adequada ao meio. Sua identidade é reflexo do local e lhe outorga uma autoridade que o professor urbano não tem. Para ele, é menos complexa a situação de adaptar o ensino à realidade que cerca seus alunos, o que favorece o processo de diálogo com a cultura local para a sala de aula e vice-versa, primando pela contextualização dos conteúdos.

Considerando que o ensino na zona rural vive desafios históricos no sentido de reduzir as intensas desigualdades e precariedade do acesso à educação escolar, de ter uma escola vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo e que não seja mais como um apêndice da escola urbana, ainda há mudanças a serem feitas. A escola pesquisada não foge a essa regra, tendo em vista que obedece, por exemplo, ao mesmo horário, calendário e conteúdo que uma escola da cidade.

Permanece, portanto, a necessidade de gestar uma educação que seja, de fato, inclusiva

e genuinamente reflexiva, gestada e operacionalizada pelas identidades camponesas. Dessa forma, a Educação do Campo não é somente um modismo, mas representa a urgência de uma educação construída coletivamente em que, em primeiro lugar, levam em consideração as expectativas e anseios das populações do campo. As escolas rurais precisam assumir suas identidades próprias que revelem a grande diversidade que existe também nos espaços rurais. Abordar a Educação do Campo nos leva a pensar em uma proposta educativa genuína, que surge da luta dos homens e mulheres do campo pelo direito à educação de qualidade.

Para tanto, acredita-se que a Escola Professora Maria Edméia Pimenta de Meira é um espaço de realização desta proposta, ao propor a inclusão destes sujeitos historicamente marginalizados dos processos educativos formais. É, portanto, no sentido de busca pela humanização, que a Educação do Campo precisa assumir seu real princípio, o de proporcionar além do direito negado a oportunidade da tomada de consciência de que como seres sociais estes também podem, e devem ser sujeitos de mudança.

Sem pretender esgotar o assunto, é preciso considerar que este estudo não se encerra aqui, porque é necessário compreendermos que o conhecimento é mutável e passível de avanço. Nosso desejo é que sirva de subsídio para que pesquisadores, gestores e colegas professores lancem olhares sobre esse foco, assumindo caráter de trabalho solidário e encontrando eco entre outros espaços em prol da educação do/no campo e da formação dos professores.

Sabe-se que ainda se faz necessário continuar lutando por direito a uma escola que permita o empoderamento dos seus alunos e que o assegure na sua comunidade. Porém, precisamos acreditar que a educação e o profissionalismo, são um viés para essa transformação, oportunizar estudos e discussões sobre a Educação do Campo é um grande exemplo a ser seguido, pois rompe com paradigmas da alienação, da exclusão e nós mostra através do trabalho coletivo que os professores são capazes de transformar vidas.

Para tanto, continuar a escrever sobre a escola e seu papel social, com um olhar de pertencimento às causas da educação não se limitará a esta pesquisa. Pretende-se realizar outra pesquisa em nível de doutorado, contudo, se este desejo não acontecer, haverá a continuidade de debates e escrita de artigos e publicações sobre este relevante tema tão indispensável à sociedade. Educar é um compromisso político e ético, principalmente quando se desejar contrariar a lógica conservadora do sistema, e adentrar para transgredir, é possibilitar a construção de subjetividades capazes de vislumbrar um mundo mais humano para todos.

Debruçar por tudo que até aqui foi escrito sobre este tema, é preciso credita-se que todo professor deve ser um intenso pesquisador, pois em face desta concepção é que sua formação

poderá torná-lo capaz de questionar os pressupostos e objetivos do papel da escola. E vejo como maior desafio que temos para colocar em prática a educação do campo; refere-se à necessidade de rompermos com os muros que separam a escola da vida. Saber lidar com as incertezas, as adversidades, buscar soluções práticas, reconhecer a natureza humana e sua relação com o meio em que vive como podem auxiliar nesse processo. Entendemos que há muito ainda para que os primeiros resultados apareçam. Refletir sobre esse momento e buscar nas possibilidades de mudança o caminho para uma “educação libertadora”, como desejava Paulo Freire, é um passo rumo à educação para o futuro.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. C. Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST. 2007. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

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

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

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

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: Educação & Sociedade. Nº 74, p. 251- 283, abril. 2001; APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B & SILVA, T. T. (org.) Currículo, cultura e sociedade; Tradução de Maria Aparecida Baptista – 7 ed. – São Paulo, Cortez, 2002;

ARROYO, Miguel. G. (Org.) ; CALDART, R. S. (Org.) ; MOLINA, R. C. (Org.) **Por Uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes v. 1. 214p. 2005.

ARROYO, Miguel. G. **A educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 65-86, 2008.

ARROYO, Miguel. G. **Educação do campo: movimentos sociais e formação docente**. Marco Social (Rio de Janeiro), v. 12, p. 12-16, 2010.

ARROYO, Miguel. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos CEDES. v. 27, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11 de março 2015; 26 _ . Escola Cidadania e Participação no Campo. Em Aberto. Brasília: nº 9, Set., 1992.

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

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Portugal Edições, 1977. BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 30 de março de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

BRITTO, Néli Suzana. O Percurso Formativo Docente na Educação do Campo – área ciências da natureza e matemática – pautado por riscos, mas por muitas potencialidades. anais do xxiv seminário nacional universitas/br issn 2446-6123. universidade estadual de maringá - 18 a 20 de maio de 2016, pág. 1843-1854.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Editora Porto, 1997. BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005.

CALDART, Roseli. S. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. 3ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, p. 147-158, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo**: qual o lugar da docência por área? .1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo**. Porto Alegre. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do Campo**. In: CALDART, R.S. (org). **Caminhos para transformação da escola: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. V. 4, São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. Educação do Campo, Agroecologia e Ensino de Ciências: o tripé da formação de professores. Campinas, SP. 2019.

CARVALHO, H. M. e COSTA, F. A. Agricultura Camponesa, in: CALDART, R. S., PERREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 26-32.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: MOILINA, M. C & JESUS, S. M. A (Orgs). Contribuições para a 27 construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma

Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5;

CARVALHO Marize Souza. **Formação de professores e demandas dos Movimentos sociais.** A universidade necessária. 120f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2003.

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

CRESWELL, John. Educational Research: planning, conduction and evaluating quantitative and qualitative research. (Pesquisa Educacional: planejamento, condução e avaliação de dados quantitativos e pesquisa qualitativa.) 4 ed. Boston: 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. MiniAurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa. 4. Ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: ed. Nova fronteira, 2001. p. 647.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p. 2001. GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antônio.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LECAMPO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Alteração curricular. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CHIZZOTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

ESPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.) Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4;

KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, 2008. — (Coleção Primeiros Passos: 23);

KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis: O pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

KONDER, L.O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC), (1999). Parâmetros curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2001.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: 2002.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília, 2006e. (não publicado).

MORAES, Renato Pereira. Concepções de “interdisciplinaridade e educação do campo” de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo no município de Rio Verde-GO. Catalão, GO. 2018, p. 23-47.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa. Questões para Reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza e 28 Matemática. Disponível em <http://licenciatura.educampo.ufsc.br/>. 2012. Acesso em 30 de março de 2020.

MOLINA, Mônica Castagna & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 27 de maio de 2015;

MOLINA, Mônica Castagna & SÁ, Laís Mourão. Formação de educadores: reflexões desafios e perspectivas na a partir da licenciatura em educação do campo da 147 universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio (Org.) Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Belo Horizonte: Autêntica, 2010;

MOLINA, Mônica C. & ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 18 de agosto de 2015;

MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (org.). Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Planeta, 2001 NETO, Meneze A Formação de Professores para Educação do campo: Projetos Sociais em disputa. In: Martins, A. Educação do Campo

desafio para Formação de professores. Belo Horizonte, Autentica, 2009. 29

OLIVEIRA, Maíra Caroline Defendi; LINSINGEN, Irlan Von. Alternativas epistêmicas emergentes da ciência e o seu ensino a partir do sul global. *Revista do Centro de Ciência e Educação*. Volume 39, n. 2 – p. 01 – 19, abr./jun. 2021 – Florianópolis.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, mar. 2017.

PETRI, Fonseca, Alexandre Brasil. Outros saberes na/da Educação do Campo no Brasil: reflexões para o ensino de ciências. s/d, p. 225-245.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 19, 2019, p. 329- 344. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u329344>.

REUNI. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras: Diretrizes Gerais. (2007). Disponível em. Acesso em 22 ABRIL, 2020.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 268 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011;

SANTOS, Cláudio Félix dos. Descendo dos ombros dos gigantes: Sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (org). *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013;

SANTOS, Cláudio Félix dos. O “aprender a aprender” na formação de professores do campo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013;

SANTOS, Cícero Félix dos. Terra: Base para a convivência com o Semiárido Brasileiro. In: Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada. *Terra e território no Semiárido Brasileiro*. Caderno de estudo, Juazeiro, 2013;

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013; SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: Acesso em: 20/08/2023 as 12h00.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke et all. Formação Humana, Política Públicas de Esporte e Lazer e Luta de Classe: Contribuições para a Construção do projeto Histórico Socialista. Universidade Federal da Bahia.

PRODUTO EDUCACIONAL
OFICINA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A prática pedagógica na Educação do Campo: vivências e visões na Escola Estadual

Professora Maria Edméia Pimenta de Meira

O produto educacional foi elaborado levando em consideração as relações imperceptíveis que os professores tiveram no processo de desenvolvimento da pesquisa. Este produto foi direcionado para os Professores do Ensino Fundamental que lecionam em Escolas Campo.

O produto educacional é resultado de todo o trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa. Alinha-se não somente com a base teórica exposta até aqui, mas, sobretudo, tem origem nas necessidades levantadas junto aos educadores que compõe a comunidade escolar, nos seus interesses, demonstrados por meio de suas falas.

Desse modo, em um primeiro momento, aborda-se o ambiente em que o recurso educativo foi desenvolvido, caracterizando-se, para os fins desta dissertação, como espaço não formal de ensino.

Posteriormente, trata-se das etapas de construção e desenvolvimento das oficinas educativas, que são o produto educacional resultante da pesquisa. As etapas de construção, abordam os seguintes pontos: o conceitual, o comunicacional e o pedagógico. Já a etapa de desenvolvimento, trata-se do diagnóstico, da formatação e da aplicação aos profissionais.

Por fim, faz-se a descrição, expondo a sequência pedagógica das três oficinas educativas elaboradas. Tal pesquisa abordou os processos de formação continuada dos docentes da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira. O objetivo desta foi o seguinte: analisar a compreensão que os docentes da Educação do Campo possuem quanto ao processo de formação continuada, assim como as vivenciam esse momento.

Com o apoio de Veiga e Viana (2010, p. 19) parte-se do entendimento de que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base a clara concepção de formação e seus princípios fundantes”. Assim, para pensar a formação do educador e educadora, da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira, adota-se neste estudo a concepção de formação humana, por se compreender a formação como um processo recíproco, de troca, de relações. Além de valorizar a prática social e coletiva, assim como o pensamento de Freire (1996, p. 23) quando assegura que “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

A presente construção textual tem como propósito apresentar o produto educacional, suas razões de existência, sua metodologia de elaboração e sua avaliação. Para melhor organização didática do conteúdo, este trabalho encontra-se subdividido em quatro seções: 1) O produto educacional; 2) Educação e tecnologias; 3) Detalhamento do produto e de seu processo de validação; 4) Considerações finais.

Para a elaboração do Produto Educacional foram realizadas 6 reuniões, com os seguintes temas: 1º Reunião A Formação do Professor do Campo; 2º Reunião: Territórios Campesinos e Sustentabilidade; 3º Reunião: RESOLUÇÃO SEE Nº 2820, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015 que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais; 4º Reunião: Saberes e Práticas; 5º Reunião Pedagogia da Alternância; “E a 6º reunião foi referente a culminância: apresentação dos resultados dos planos de estudos na oficina da Educação do Campo realizada pelos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), da Faculdade de Educação da UFMG. Todas as reuniões constam em ata de registro, na escola.

O momento foi dividido em três partes: O primeiro momento foi uma breve exposição, por parte da pesquisadora, sobre o que é um grupo focal e o objetivo que ele pretendia cumprir, sobre a pesquisa a respeito do comprometimento ético com o grupo.

No segundo momento, os professores foram orientados a fazerem a leitura dos textos e discutirem livremente sobre quatro categorias analíticas: Educação do Campo, Formação de Professores, Legislação em Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico.

No terceiro momento, foram direcionadas perguntas mais específicas ao grupo, visando um aprofundamento acerca das quatro categorias, anteriormente mencionadas, bem como a organização pedagógica da unidade escolar.

Esse momento instigaram os professores a abertura do currículo às novas temáticas, metodologias, considerando as especificidades e subjetividades próprias de cada realidade que compõem a escola. Aproximar estes componentes ao currículo escolar é impulsionar uma concepção de escola que passa fecundar-se da prática social. Os professores que ousaram socializá-las colocam-se, também, no movimento de dialogar, registrar, elaborar, refletir, pedagogizar sua ação educativa. Aprenderam, ao partilhar, tornar sua prática objeto de reflexão e estudo. Foram produzidos individualmente textos e, em grupos, confeccionaram cartazes e painéis, posteriormente, apresentados em murais, em seminários, debates e discussões sobre o tema em questão.

Os docentes discutiram livremente sobre quatro categorias analíticas: Educação do Campo, Formação de Professores, Legislação em Educação do Campo e Organização do Trabalho Pedagógico. No terceiro momento, foram direcionadas perguntas mais específicas ao grupo, visando um aprofundamento acerca das quatro categorias, anteriormente mencionadas, bem como a organização pedagógica da unidade escolar.

Para o êxito dos encontros, no que tange as discussões com os professores, os docentes realizaram a leitura dos materiais propostos com antecedência. A leitura prévia permitiu um estudo detalhado e um levantamento de possíveis dúvidas e questionamentos, que foram doravante retomados nos encontros presenciais, junto com os demais educadores.

Foi efetuado um levantamento dos dados empíricos em paralelo à revisão bibliográfica no qual foram priorizados os temas pertinentes à questão, como políticas educacionais, prática docente, cotidiano escolar, projeto político-pedagógico e Educação do Campo. De acordo com a necessidade de elucidar, entender e subsidiar este trabalho, novas fontes bibliográficas foram incluídas ao longo da elaboração dessa pesquisa.

A análise dos dados, em um primeiro momento, considerou o material obtido no decorrer da pesquisa, por meio das entrevistas, dos documentos e da observação registrada nos diários de campo. É importante deixar claro que os registros realizados durante e/ou após as observações não representam a realidade na sua totalidade, mas sim em sua parcialidade. Ou seja, este recurso metodológico gera obstáculos para compreender a realidade global do objeto investigado. Se não for trabalhado corretamente, pode ocorrer uma redução da complexidade do sujeito na hora de compreender suas ações, os valores pessoais, seus reflexos, consciência, seus desejos, etc.

É necessário, por motivos éticos, deixar claro que todas as pessoas incluídas na pesquisa concordaram com a participação e assinaram o termo de consentimento. Portanto, na primeira abordagem feita com os entrevistados foi evidenciado a garantia foi explicada a garantia do anonimato em relação à autoria das respostas que aparecem no conjunto do trabalho.

Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente que a escola é lugar de estudo porque é lugar de formação humana e não o contrário. Se isto está claro, passamos a ter outras referências para planejar nossas aulas, orientar pesquisas, produzir conhecimento. Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes, que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, e contribuem para a humanizar ou a desumanizar as pessoas.

Para Carvalho (1992, p.51), uma das principais questões levantadas pelos professores:

A profissão de professor foi desvalorizada brutalmente nestes últimos trinta anos — isto é uma questão política séria para o Brasil, que tem nos discursos oficiais de seus políticos a educação como uma questão fundamental. Como consequência direta do rebaixamento salarial da profissão, os candidatos aos cargos de professor também sofreram um rebaixamento social. Hoje a grande maioria de alunos de licenciatura são provenientes da classe média e média baixa, alunos que precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite (CARVALHO, 1992, p.51)

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências dos educadores e transformá-los em um movimento que permitam que os docentes sejam agentes formadores de sujeitos críticos. Muito mais do que apenas professores que ministram conteúdos didáticos/científicos. É necessário compreender a importância de discutir sobre as opções pedagógicas e se estas estão contribuindo para uma educação libertadora/transformadora.

Os Encontros de Formação dos Professores foram realizados em um único local, na Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira. Atual gestora da escola, tive a oportunidade de organizar esses momentos de discussão para o Módulo II. Conforme descreve a baixo. Quanto às Atividades Extraclasse –AEC, os documentos normativos: Lei do PSNP 11.738/2008, Decreto Estadual 46.125/2013 e Ofício Circular GS 2663/16 caracterizam-se como importante instrumento da política pública de formação continuada, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o princípio da valorização do magistério. As horas destinadas à prática das AEC englobam as ações de capacitação, a formação continuada, o planejamento e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência. Tais atividades objetivam o crescimento profissional da equipe e o desenvolvimento das ações articuladas e coletivas, visando à implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2008; MINAS GERAIS, 2013; SEEMG, 2016). Assim, a legislação brasileira (LDBEN/1996; LPSN/2008) define a hora-atividade, constituída de momento para o estudo, planejamento e avaliação de temas relevantes ao trabalho docente, tendo como norte o aproveitamento escolar satisfatório. Portanto, as AEC são um espaço para o professor organizar suas aulas, corrigir avaliações, interagir com os pais de alunos e atualizar sua formação cultural e pedagógica (CNE, 2013).

Em âmbito regional, a jornada de trabalho dos professores do magistério público mineira, antes normatizada pela Lei nº 15.293/2004, estabelecia jornada de 24 horas semanais, sendo 18 horas no exercício da docência e 6 horas em atividades sem interação com o aluno (MINAS GERAIS, 2004). Em 2012, com o ordenamento federal por meio do Parecer nº 9/2012 (CNE, 2013), o estado de Minas Gerais ajusta o cumprimento da jornada de trabalho,

adequando-se ao estabelecido pela Lei 11.738/2008, a qual instituiu que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado às horas de AEC. O tempo/espaço destinado à formação continuada dos professores do magistério da Educação Básica é uma conquista histórica de educadores que buscam políticas públicas de valorização do trabalho docente e está aliada à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2012).

Assim, menciona-se que o Ofício Circular GS nº 2663/2016 orienta que das 8 (oito) horas semanais destinadas às AEC, ou seja, nas ações previstas para o momento do módulo II, os professores da educação básica devem: 4h semanais em local de livre escolha do professor e 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção escolar. As horas semanais na própria escola destinam-se:

[...] até 2(duas) horas semanais devem se dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão se dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professores, que não configurem o exercício da docência (SEEMG, 2016).

Pontua-se que no processo do cumprimento das AEC, para os aspectos de acompanhamento e monitoramento pelos gestores previstos no Ofício Circular GS nº2663/2016, normalmente, as reuniões são planejadas pela direção escolar em conjunto com o especialista de ensino da Educação Básica, pautando assuntos pertinentes à gestão escolar com vistas ao bom funcionamento administrativo e pedagógico.

De modo geral, as reuniões iniciam-se com uma fala da direção referente aos assuntos administrativos e, logo após, é aberto espaço às atividades relacionadas à dimensão pedagógica. Contudo, cabe considerar que o desenvolvimento das ações relevantes ao processo ensino-aprendizagem é executado pelo EEB, pedagogo. Para evidenciar tais aspectos, seguem trechos de atas analisadas:

A reunião teve início às oito horas com o diretor iniciou a reunião desejando boas-vindas a todos e explicando a pauta do dia. Em seguida, passou a palavra para a supervisora [...] que explicou como seria a organização do dia trabalho [...] **(Ata Escola I- 2021)**; aos dias quatro de fevereiro do referente ano reuniram-se professores, especialistas e direção para discutir o calendário escolar de dois mil e vinte e um; funcionamento pedagógico; estudo do texto a Escola do Campo Enquanto Lugar de Valorização do Sujeito da Terra. As reuniões deram início pela diretora [...], pelo estudo da resolução que orienta o calendário escolar [...]. Prosseguindo passamos o funcionamento pedagógico, no que diz respeito à distribuição dos pontos do bimestre e como seriam as avaliações **(Ata Escola II-2021)**; [...] cada grupo específico de professores se reuniu com a supervisora para estudo e detalhamento do planejamento pedagógico para o ano letivo **(Ata Escola III-2022)**. Conhecimento prévio x valorização do conhecimento que o aluno traz

O que vamos fazer aqui é tentar refletir sobre estas questões desde uma experiência

particular, vivenciadas na escola como trazer alguns elementos e com esse movimento muitos diálogos foram estabelecidos com as leituras e contribuições no que atravessam a Educação do Campo. Todo o processo formativo de professores nessa escola é tecido de forma consistente amalgamando a profissão docente, a escola e o contexto social, as práticas e reflexões. Nesse sentido, a formação continuada não se restringe a resolução de problemas pontuais da didática, mas para a análise dos conhecimentos sociais e o seu enfrentamento, como nos desafia Saviani (2001, p. 35) ao propor uma pedagogia histórico crítica, pautada no materialismo histórico-dialético. No ano de 2021, a proposta de formação de professores seguiu um rito, em que vale ressaltar, que ao término de cada fase de estudo, o processo formativo foi avaliado pelo coletivo da escola, pelos professores, pelos pedagogos formadores e pelos mediadores que participaram de com todo o processo. A escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Apresentamos as análises dos dados, destacando as questões teóricas que sustentam a análise de conteúdo, a técnica escolhida para o delineamento deste estudo. Inicialmente buscamos os fundamentos teóricos que sustentam a técnica de análise de conteúdo, contextualizando-a no nosso campo investigativo, em seguida apresentamos os dados, coletados em três instrumentos utilizados: questionário, entrevista e observação.

Foram feitas reuniões de Módulo II com os professores sobre os temas: Educação e diversidade e Educação do Campo. Temas que despertaram a participação e o interesse dos professores. Fez-se também um estudo referente à organização escolar. Entendeu-se que o Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional e o resultado de um trabalho coletivo, que busca metas comuns que intervenham na realidade escolar.

Os diálogos indicam que os professores possuem bem pouca, ou nenhuma, compreensão sobre a legislação da modalidade Educação do Campo. Todas as respostas foram evasivas, ou admitindo a necessidade de mais leituras sobre este tema, por parte do grupo de professores. O grupo desconhece, por exemplo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem como o Decreto 7.352, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONERA), além da Resolução CEE nº 103, que dispõe da Educação do Campo no sistema educacional do Estado da Bahia, recentemente aprovada.

Para Althusser (1985), a escola constitui-se na instituição por Excelência que transmite esses valores sem questioná-los, porque todos os professores, alunos, e sociedade, na qual se insere a escola, estão envolvidos nesse processo, inclusive os intelectuais, porque formados sob

os mesmos princípios de educação para o capital. Essa realidade nem sempre cabe aos camponeses. Sua vida, seus interesses, sua cultura, costumes e hábitos em geral não se coadunam com a ideia de individualidade. A comunidade camponesa é formada pela diversidade, mas também pela união de seus sujeitos, nas reuniões comunitárias, nas festas de igreja, nos bailes, no trabalho coletivo de ajuda mútua. Embora o sistema educacional brasileiro reproduza os ideais capitalistas, o homem do campo nem sempre é influenciado por isso e precisa para seus filhos uma educação que não os afaste de suas raízes.

Contudo, não podemos deixar de pensar que nenhuma ação voltada para o sistema educacional se desenvolve sem que haja a participação do Estado, com políticas públicas condizentes às necessidades de uma educação humanizada. Nesse sentido, entendemos com Mészáros (2010) que é preciso uma “educação para além do capital”, o que enseja uma “ordem social qualitativa diferente”. É preciso acreditarmos que o professor deve manter-se em constante aprendizado, em contato com as novas teorias, buscando uma visão crítica sobre a sociedade que o cerca para que possa se tornar de fato um construtor de competências, um mediador de emoções, um ser humano consciente de seus atos e de seu papel social.

I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA EDMÉIA PIMENTA DE MEIRA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAMPO.

Este evento teve como iniciativa da pesquisadora, em parceria com os alunos Estudantes do Lecampo, na Escola Estadual professora Maria Edméia Pimenta de Meira.

Práticas Pedagógicas na Escola do e no Campo busca integrar professores da Educação Básica do campo e da cidade. Esta é uma construção coletiva e solidária, na qual os atores deste processo articulam-se, tendo entre outros desafios, contribuir com a formação dos professores da Educação Básica. Tal melhoria é possível por meio do fortalecimento dos espaços de questionamentos, da análise da conjuntura política e social e de proposições teóricas e metodológicas que visem a instrumentalizar esses sujeitos para uma reflexão crítica capaz de propor sempre novos projetos que atendam as diferentes necessidades dos povos do campo.

Pautamos nossas discussões buscando estabelecer relações entre a prática pedagógica para a infância do campo, as brincadeiras e as interações no contexto da escola do campo. Iniciamos esse diálogo afirmando que a prática pedagógica não se constitui numa ação isolada

e desprovida de sentidos, mas sim, numa ação intencional, coletiva e política. A formação e o trabalho docente é uma questão importante, uma vez que o docente deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia. É fundamental, para quem quer fazer a diferença, ir em busca de novas possibilidades de incluir novas metodologias, novos conhecimentos em suas práticas, que contribuirão para seu trabalho e, conseqüentemente, na qualidade de ensino. Se não conseguirmos envolver a escola no movimento de transformação do campo, ele certamente será incompleto, porque indicará que muitas pessoas ficaram fora dele.

Entre essas alternativas incluem os processos de formação, como a história de vida de alguns professores, alguns que decidem entrar na carreira somente pelo fato de não ter outra opção, outros porque gostam, amam a profissão. Nesse sentido, há necessidades de refletir sobre essa prática docente, pois a partir do momento que há uma reflexão sobre as experiências de vida possui relação com o processo de formação.

O I Seminário de Educação do Campo, portanto, a realização do evento proposto aqui, é fundamental para o processo de continuidade e fortalecimento das discussões e debates sobre o tema na Escola. Aconteceu por meio de investigação dos processos históricos de formação da escola e de suas práticas pedagógicas. O grande desafio pedagógico nessa caminhada é fortalecer a identidade campesina dentro da escola e incorporar as lutas, e implementação das políticas pedagogicamente e dos movimento e práticas sociais. Enquanto professores na dimensão do processo de formação e preciso multiplicarem as lutas sociais por educação e incluir a escola na identidade do sujeito e é dever de lutar pelo direito a vida social das comunidades do campo. E assim compreendermos que escola querem ou precisamos.

Organização da formação

A primeira fase consistiu no aprofundamento teórico, que se deu a partir da apropriação de referências sobre as seguintes categorias teóricas: Educação do Campo: (Arroyo: 2009,2012; Araújo 2004; Bogo 2010; Caldart 2000, 2010, 2012; Freire 1987; Molina 2009; Munarin 2008 e Silva 2006), Organização do Trabalho Pedagógico (Caldart 2004; Freitas 1995 e Saviani 2013); Formação de Professores (Arroyo 2007; Beltrame e Zacanella 2008; Freitas 2007; Meneses Neto 2009; Moura 2014; Santos 2013); e, ainda, no estudo de autores da Pedagogia

Histórico-Crítica (Duarte, 2010; Saviani 1984, 2013; Teixeira 2013) aqui entendida como um aporte teórico importante para a construção do Plano de Formação.

A metodologia de trabalho será composta por espaços de diálogo e participação, dentre eles: painéis, atividades místicas e culturais e oficinas.

As boas-vindas aos (às) participantes foi realizada com a apresentação da Banda de Taquara da comunidade Amanda: “Nós estamos aqui hoje fazendo essa louvação à cultura popular, principalmente a de povos do campo. São oriundas do campo, e que bom estarmos aqui hoje, neste evento grandioso. Que massa que essa escola tem esse viés muito relacionado com o campo, é muito bom estar aqui com esse brinquedo das pessoas do campo”, disse o professor .A escola pode ajudar a refletir, quando nos damos conta de que estamos trabalhando no meio de uma história sem saber o fim, fica mais fácil de perceber a importância de uma formação que considere a pessoa como um todo, e ao longo de uma vida inteira. A escola é percussora para ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral

Propiciar espaços de problematização sobre as práticas pedagógicas nas escolas do e no campo, seus princípios epistemológicos, legais, teóricos, metodológicos em uma perspectiva emancipatória. Tais discussões e problematizações visam fortalecer, a partir dos trabalhos já realizados nas práticas de educação do campo regional, o processo de construção do Projeto de Campo, de Sociedade e de Escola Pública a partir da Pedagogia do Campo e Educação Popular.

Tem como objetivo principal proporcionar um espaço de discussão acerca de estudos e pesquisas sobre a Educação no Campo, considerando suas interfaces com as práticas socioeducacionais das camadas populares, com os movimentos sociais e de luta por terra, com a formação de professores, pautando-se no rigor científico e numa atuação crítica, de forma a propiciar um ambiente profícuo para a produção e socialização de conhecimentos qualificados e engajados referentes a este campo de estudo e de atuação social e profissional.

Objetivos Específicos:

- Promover o debate crítico sobre a relação entre Escolas, Comunidades, Movimentos Sociais e as Questões Agrárias;
- Viabilizar a discussão sobre a necessidade de vinculação das escolas do campo, com a questão agrária, o desenvolvimento rural e o Projeto de Educação do Campo;
- Incentivar o fortalecimento de pesquisas e práticas em Educação Popular e Educação do Campo, no âmbito das instituições públicas;
- Efetivar um espaço dialógico capaz de ampliar o debate teórico e socializar as experiências vividas na escola e a produção da vida no campo;
- Promover a troca de experiências sobre a alfabetização e letramento nas escolas no e do campo;
- Fortalecer o debate sobre a construção da Gestão escolar participativa nas escolas no/do campo, o currículo e conhecimento na escola no/do campo;
- Possibilitar a discussão sobre a construção da humana docência e do saber ambiental como suportes fundamentais para o cotidiano na sala de aula nas escolas no e do campo;
- Publicar os trabalhos apresentados nos Anais do evento e produzir um livro sobre o tema Educação do Campo com participação coletiva.

Abaixo, segue a transcrição do que foi apresentada no nosso primeiro momento, em que iremos conhecer e dialogar sobre o conceito "Educação do Campo e Movimento Sociais", e seu entrelaçamento com a formação de Educação do Campo. Afinal, qual seria o conceito de rural, e de urbano? Como o nosso Município se encaixa nessa realidade, somos urbanos? Somos camponeses? E de que maneira podemos fazer uso desses conhecimentos em nossas práticas, a partir da utilização de diversos aplicativos.

Em grupos, discutimos sobre a prática pedagógica e os desafios existentes para a implementação dos princípios da Educação do Campo, na Escola. Analisou-se a importância da Instituição, como um espaço que ofereça uma Educação voltada para a realidade dos estudantes e sobre quais as contribuições que a Educação pode dar à qualidade de vida no campo e ao desenvolvimento sustentável, fortalecendo os valores humanos e o vínculo dos sujeitos com o território de origem. É necessário que essa luta seja uma luta coletiva, de toda a comunidade escolar e principalmente dos docentes.

A Educação dos trabalhadores do campo merece um olhar aprofundado uma vez que, esta modalidade de ensino sobre a educação do campo é fundamental para a nossa formação de educadores, que estamos constantemente sujeitos a todos os tipos de diversidade cultural existentes.

As discussões ocorridas nos encontros trouxeram ao debate o modelo de educação direcionado para os povos do campo, um modelo alinhado aos ideais neoliberais que provoca a exclusão das camadas mais pobres e a negação dos bens produzidos pela nação. Eles apresentam um novo modelo de educação que dialoga com suas vivências e necessidades. Buscam a construção de um novo Projeto Político Pedagógico de sociedade no qual todos tenham seus direitos garantidos.

De fato, a construção do Projeto Político foi uma grande realização tendo em vista que foi um trabalho realizado coletivamente, e que tem como objetivo, sobretudo, garantir aos indivíduos que vivem no meio rural, possam ter condições de acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade, resguardando assim a dignidade de homens e mulheres, jovens e crianças do campo.

As oficinas pedagógicas são formas de trocar experiências de problematizar, entre as escolas constituídas por todos os camponeses engajados no ideal da construção de uma nova dinâmica de coletividades para o campo. É preciso olhar para o movimento social do campo para que aja aproximação de possibilidade de educação que tenha interesse em aumentar o conhecimento de sujeito educativo e o ideal de pertencimento do camponês como sujeitos enraizados e construindo junto com os educadores

Descrevemos abaixo a proposta do Plano de Formação Continuada de Professores do Campo.

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO	
ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA EDMÉIA PIMENTA DE MEIRA	Marcos normativos da Educação do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico da Educação do Campo.
Público alvo:	Professores (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Professores (as) dos anos finais do Ensino Fundamental; Coordenadores pedagógicos, Especialistas em Educação

	e gestor escolar.
Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1- Introduzir os professores nas discussões em torno da modalidade Educação do Campo: seus princípios e concepções, base legal e Organização do Trabalho Pedagógico; 2- Identificar e problematizar os diferentes projetos societários em disputa entre um projeto popular de Educação do Campo e um projeto hegemônico do Agronegócio e seus desdobramentos a escolarização dos sujeitos do campo; 3- Possibilitar a compreensão da base legal da modalidade Educação do Campo, suas contradições e a necessidade de uma articulação popular para a execução do mesmo; 4- Fornecer subsídios para a execução de uma Organização do Trabalho Pedagógico inspirada na modalidade Educação do Campo; 5- Contribuir para a consolidação do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo nas escolas do campo.
Conteúdo Programático:	<ul style="list-style-type: none"> • Educação do Campo e Educação Rural: projetos em disputa; • Concepções e Princípios da Educação do Campo; • Base Legal da Educação do Campo; • Organização do Trabalho Pedagógico e Educação do Campo; • Organização do Trabalho Pedagógico e as contribuições da Pedagogia Histórico crítica; • Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.
Dinâmica dos encontros:	Encontros mensais nos módulos coletivos (sempre aos sábados).
Habilidades:	• Instituir práticas de gestão democrática na organização

	<p>e funcionamento das instituições educativas com e para as escolas do campo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir uma sólida compreensão sobre os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento implicados na docência e nas suas especificidades voltados para a escola do campo; • Ressignificar os conhecimentos científicos traduzindo-os em ações nos contextos educativos formais e não-formais; • Utilizar as novas tecnologias de comunicação e informação na produção de conhecimentos; • Desenvolver pesquisa no campo teórico-metodológico da educação; • Ter uma postura investigativa para problematizar questões socioculturais, ambientais e educacionais; • Construir propostas de intervenção sobre a identidade do campo, do planejamento de ações cooperativas, solidárias e de enfrentamento do êxodo rural.
--	---

É preciso que os sujeitos destas ações educativas reflitam e compreenda que a escola é lugar de estudo de formação humana e de troca de experiências de diálogo na tentativa de melhorar o que já está sendo praticado nas escolas do campo, que os sujeitos destas ações educativas reflitam bem como subsidiar a prática da escola, ou seja, significa sugerir a escolas, as práticas que estão dando certo. Quando os educadores compreendem a importância de discutir as dimensões do ser humano e as vivências cotidianas entre sujeitos.

É neste sentido que é preciso ter a sensibilidade necessária para compreender o movimento pedagógico a respeito dos desafios ou falhas das práticas sociais de cada escola precisa ser retrabalhado no intuito de garantir caminhos possíveis na prática cotidiana dos professores, alunos e todos os envolvidos na/com a Educação do Campo e na escola do campo.

Tipo de produto:	Descrição sintética:
Proposta de formação continuada	Formação de professores para a construção de práticas pedagógicas de alfabetização diante dos desafios da progressão continuada de alunos com defasagem nos anos iniciais do ensino fundamental.
Diretrizes	Elaboração de diretrizes de apoio pedagógico para professores iniciantes com o objetivo de prestar acompanhamento por meio Setor de Apoio Pedagógico.
	Programa de formação continuada em serviço para professores de séries iniciais de uma escola estadual, visando promover o compartilhamento de experiências sobre o trabalho escolar

Nessas ocasiões é possível expor os desafios e dificuldades presentes em cada escola a fim de coletivamente buscar possibilidade de vencer tais obstáculos.

De acordo com Arroyo (2012), faz-se necessária uma formação diferenciada para profissionais da Educação do Campo, baseada nas experiências de autoria dos movimentos sociais cujos currículos preveem ações que vão além da docência e do trabalho limitado ao espaço interno da escola e que pretendem formar educadores do campo com a capacidade de influenciar na formulação e implantação de políticas para a educação. A respeito disso, Bicalho (2018, p. 232) argumenta:

[...] é essencial formar educadores comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses, para atuação prioritária nas escolas do campo; para promover a gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo; para comprometer-se com a educação pública e gratuita atenta aos problemas estruturais que afetam tais escolas; para atentar às questões educacionais oriundas do campo, seus movimentos e projetos educativos, com base nos princípios agroecológicos, visando a sustentabilidade.

Construir o ambiente educativo de uma escola é um processo que visa muita organização e reorganização e nasce de muita leitura de mundo, de movimentos sociais e assim constituem em conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, além de ser uma tarefa grandiosa exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos de pensar e de fazer a escola. Numa escola

este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VIVÊNCIAS E VISÕES NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA EDMÉIA PIMENTA DE MEIRA

Considerando os achados na pesquisa foi possível identificar que este estudo fomentou a possibilidade de despertar nos educadores o anseio por conhecer a Escola do Campo na perspectiva emancipadora. Desta forma, o que justifica este estudo numa concepção emancipadora é pontuar as possibilidades de uma formação a fim de que o aluno seja um sujeito participe e transformador da sociedade, multiplicando ideias e ações emancipadoras para a Educação do Campo. Conforme Marx. É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade.

Frigotto et al. (2002) afirmam que a formação está diante de um dilema, que é a formação humana direcionada para o mercado de trabalho e para os homens de negócios. Desse modo, a formação com o intuito social, consciente e transformador é um desafio num sistema emergido em relações capitalistas, porém, possível a partir de uma prática educativa transformadora.

O caminho da pesquisa foi construído a partir de um diálogo entre o currículo das escolas do campo e as percepções das mudanças curriculares acarretadas por ele e narradas pelos sujeitos pesquisados. A relevância desse trabalho se dá principalmente porque, por meio dele, são encontradas possibilidades de conhecer questões relativas ao espaço de interseção que se cria entre o currículo advindo de uma política pública municipal institucionalizada e os sujeitos que produzem a escola e o currículo, cotidianamente.

A formação inicial e continuada dos professores em conformidade com os princípios da Educação do Campo também necessita ser considerada na legislação educacional, no currículo referência. No entanto, ainda é considerada como um desafio para o avanço da política pública, uma vez que alguns docentes são resistentes às mudanças e alegam algumas dificuldades para planejar o conteúdo de maneira adequada.

A questão é saber como é possível educar emancipando o aluno para atuar com o intuito transformador numa realidade? Relatam ausência de livros didáticos que trazem em sua

materialidade a valorização da vida no campo e o histórico de construção das comunidades locais em seu conteúdo programático. Neste sentido, o campo precisa ser tratado como materialidade na vida do camponês, tanto em suas condições de vida quanto nas ocupações sociais. Por isso a constituição e efetivação das políticas públicas não podem perder a conexão com as lutas sociais.

Ao serem questionadas sobre um currículo específico para a escola do campo, as professoras alegam que é necessário e salientam pensar em ações que valorizem ainda mais o espaço ocupado pelos sujeitos do campo, principalmente no que concerne à permanência no Campo então a tarefa primordial dos educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, isto quer dizer avaliar o andamento do conjunto das atividades da escola, acompanhar o processo de aprendizagem/formação de cada educando, auto avaliar sua atuação como educadores, planejar os próximos passos, estudar junto, aprender a refletir sobre a prática, permitam partilhar experiências, saberes, sentimentos, pedagogias, sonhos.

Portanto, é visível que devesse construir orientações voltadas para os professores que estão inseridos em Escolas do Campo. E que educadores e educandos, constituem a coletividade da escola na construção do processo pedagógico sendo um processo coletivo que envolva discussões para construção curricular em que se fundamentam em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na Teoria Crítica e nas práxis da Educação Popular e Libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta o fazer dialógico na construção de um currículo popular crítico e coletivo na realidade do campo.

Quando tratamos sobre o reconhecimento do educando enquanto sujeito do campo, significa dizer que as ações pedagógicas, aqui encontradas, estão voltadas para a autoestima e fortalecimento de identidade destes. Por isto não há como deixar de destacar esta lição pedagógica mestra: se depois de todo o esforço de pensar e colocar em funcionamento uma escola do campo, com tempos, espaços, estruturas e práticas planejadas por e para serem educativas dos sujeitos do campo, imaginamos que agora está tudo pronto e que podemos relaxar e deixar que as coisas assim permaneçam, ou que andem sozinhas, acabamos de matar o processo pedagógico e destruir nossa escola.

As professoras, ao serem indagadas a respeito do papel da escola e o seu compromisso com a educação, argumentam que:

“Atualmente, a escola vai além da educação ligada ao ensino propriamente dito. O compromisso da instituição de ensino se amplia na medida em que a situação social não permite que os pais consigam educar seus filhos sozinhos” (Professora A).

“O papel da escola é participar na formação integral dos indivíduos, juntamente com a família, de onde estes se originam e iniciam a caminhada para a vida” (Professora B).

“O papel da escola deveria ser o de construir o conhecimento e reforçar valores. Atualmente está fazendo o papel que a família deveria fazer: está tentando educar” (Professora C).

Vários desafios se colocam para potencializar os resultados construídos a partir das análises das entrevistas, das leituras e discussões, realizados com os professores da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira sobre a Educação do Campo:

1. Ampliar as lutas contra atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo.
2. Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nesta escola, que não passaram pelas Licenciaturas do Campo.
3. Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”. Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo, onde de fato, haja uma rede de escolas e de docentes concursados, que integrem este Sistema Público.
4. Contribuir na construção de um novo olhar sobre o homem do campo e a educação que é dispensada ao mesmo, bem como, analisar o processo de formação, inicial e continuada do educador que atua na escola do campo.
5. Desenvolver uma proposta pedagógica para a escola de acordo com as especificidades das comunidades locais.
6. Desenvolver um projeto de educação de acordo com as especificidades da Educação do Campo, levando em consideração a cultura, os saberes, o modo de produção do povo camponês e sua relação com a terra.
7. Promover cursos de formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo.

Pensar um currículo para escola do campo é inserir os conhecimentos da cultura e dos saberes cotidianos dos sujeitos (ARROYO, 2011). Os sujeitos do campo precisam ter acesso à educação de qualidade e isso perpassa pela inclusão de um currículo provindos dos saberes na religião, na história, na prática do trabalho do sujeito. Daí os saberes locais da população do campo são a base dos saberes culturais que permitem dialogar com o currículo das escolas do campo. Esta prática, de algum modo, levanta dentre os educadores do campo um anseio pelas

“respostas.”

Para que esta forma de agir possa ser incorporada aos hábitos pedagógicos do educador, faz-se necessária uma formação inicial de qualidade e uma formação continuada que considere a necessidade de formação constante e complementar ao longo da vida profissional e pessoal de cada docente.

É importante a necessidade de formação constante e aprofundada no que se refere às concepções que permeiam a educação, e dentre estas a real compreensão da concepção de um currículo que contemple o desencadeamento de processos, do conhecimento e que objetive a humanização do homem na perspectiva de tornar a classe trabalhadora, classe para si e não apenas a serviço de outros e sejam movidos por valores e princípios. Assim teremos uma escola em movimento que vai fazendo e refazendo as ações educativas do seu dia a dia, levando em conta e participando ativamente dos seguintes níveis do movimento pedagógico que a constitui enquanto ambiente educativo.

Assim, se admite que esse estudo traz em suas práticas ou necessidades, as correlações com processos sociais que extrapolam a dimensão da educação formal ou escolar, ou institucionalizada. Nesse sentido, para esta tese, o movimento “Por uma Educação do Campo”, compreendido e afirmado como um movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais populares do campo, e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular às escolas do campo, torna-se ainda mais importante àquela construção de um novo projeto social e educativo. Portanto, compreende-se que esse movimento também se apresenta no interior das relações sociais mantidas intrinsecamente, ou constituídas, por mecanismos interdependentes da sociedade hegemônica capitalista.

A décima e última questão pediu que eles falassem sobre sua prática pedagógica na Educação do Campo, discorrendo sobre as dificuldades e possibilidades. Então, foi construído -chave o esquema abaixo com as palavras retiradas das respostas dos professores.

Notou-se, nas respostas, que os professores procuram adequar-se à realidade da Educação do Campo, de acordo com o que conhecem sobre esta. Porém, esbarram em privações decorrentes da estruturação curricular, falta de apoio em relação às formações mais específicas voltadas à realidade local, precariedade da estrutura física das escolas, entre outras que os impedem de se aproximarem do que realmente precisam para que estejam de acordo com as diretrizes da Educação do Campo. É o que afirma Hage a seguir:

De fato, quando nos interrogados sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias

que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola [...], a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas [...] O currículo e os materiais pedagógicos não identificados com a realidade do campo... Em fim múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo. (HAGE, 2014, p.1175).

Um importante ganho nessa pesquisa foi a possibilidade de haver uma reflexão na construção do instrumento mais importante e democrático da escola: o Projeto Político Pedagógico. A elaboração do PPP para a escola aconteceu no ano de 2022 sendo discutida com os docentes, com os pais e mães dos estudantes, principalmente aqueles que participam do colegiado escolar. Focamos na elaboração coletiva, condizentes com a realidade do sujeito do campo, definindo princípios filosóficos, pedagógicos e voltados para uma educação emancipadora, adequando os conteúdos, contextualizando o conhecimento universal e valorizando o conhecimento produzido pelo sujeito do campo além da valorização das ações e cultura dos sujeitos do campo, depende da ressignificação dessas experiências pelos sujeitos que se encontram na escola.

Outra inquietação que surgiu no decorrer deste estudo foi que, apesar da presença dos familiares na escola ser mais expressiva em reuniões, a participação também acontece em outros momentos, o que denota uma sensação de pertencimento, ou seja, a escola é deles e por isso todos têm o direito e dever de estarem cientes do que acontece neste espaço. As famílias do entorno da escola se comprometem e se responsabilizam pela educação dos filhos. A escola do campo é pensada como algo indispensável para a vida, com fins de ser um meio para melhores oportunidades que muitos não tiveram no passado, independente dos sujeitos permanecerem no campo ou residirem na cidade.

Cabe reforçar que diante dos estudos realizados, dos textos debatidos com os professores, devemos nos perguntar: Como fazer para que os professores, equipes pedagógicas e direção encontrem uma maneira de conhecer a comunidade atendida? E, além disso, como fazer para que esta comunidade possa efetivamente ser ouvida? Como fazer para que suas necessidades estejam contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? E se a escola pertence à comunidade, há um plano de formação para as famílias? È preciso entendermos que a escola deve ajudar seus educandos a serem sujeitos capazes de refletir sobre o mundo e suas diferenças e lutar para transformá-lo.

As experiências realizadas, com os estudos dos princípios da Educação do Campo e com a realização da oficina, demonstram práticas pedagógicas dos professores que adotam como

princípios as possibilidades da Educação do Campo: a escola sai das quatro paredes, alcançando espaços mais amplos da comunidade local e regional. Segundo relatos de professores e educandos, este trabalho trouxe uma diferença nas aulas ministradas, pois mudou a metodologia, ou seja, teve outro ponto de partida, partia-se de algo que já era conhecido, de uma realidade do meio social do educando, o que amplia a compreensão e, principalmente, aproxima professor e educando, escola e comunidade, saberes locais e conhecimento científico.

É visível que seja necessário, no primeiro momento em que o professor adentre a Escola do Campo pela primeira vez desperte o desejo de conhecer de olhar de inclui de estudar, de pesquisar. É preciso lembrar que é direito dos educandos o acesso a uma educação que considera e adota como princípio educativo, as especificidades do modo de vida e de trabalho do campo.

Uma das experiências que implementamos na escola foi a horta escolar, construída de forma coletiva, suas ações desenvolvem-se a partir de posturas e valores de cuidado, respeito à vida e a identidade camponesa, bem como de conhecimentos que contribuam para que os mesmos com suas famílias pudessem inclusive aumentar a sustentabilidade das atividades ligadas à unidade de produção camponesa.

Esse trabalho nos prova que a Educação do Campo é possível e que não é difícil realizá-la nas nossas práticas pedagógicas e, principalmente, nos aponta para a necessidade de pensarmos a educação com a intencionalidade de construirmos novas relações sociais. Esses momentos de estudos deram oportunidade aos educadores da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira fazer uma reflexão no qual perceba este entorno da escola como pedagogia no contexto no qual reafirmar esses sujeitos e reconhecer, suas práticas, seus fazeres, sua identidade como sujeitos coletivos e históricos.

Sonhar com uma educação que possibilite sonhos, nos inspira. Assim, concordamos com Paulo Freire (2014), ao dizer que para ele era impossível existir sem sonho. A "pedagogia dos sonhos possíveis", cunhada por Freire (2001), envolve a arte de tornar possível o que muitas vezes é pensado com o impossível, especialmente na realidade de vida dos povos do campo, das comunidades de povos tradicionais.

Por fim, buscar discutir as relações entre esses movimentos e as políticas educacionais curriculares que os desencadearam no intuito de caracterizar avanços e dificuldades observados nas práticas analisadas e as condições necessárias para que sua implementação se dê de forma coerente, contribuindo efetivamente para a construção de uma comunidade escolar autônoma, comprometida com a transformação da realidade sociocultural em que está inserida.

Todavia, é preciso reconhecer e vincular a prática pedagógica à prática social tanto pode levar a emancipação como também produzir conformações. Ao dizer que a prática é o ponto de partida não significa dizer que nela se permanece de forma estática. É preciso estabelecer redes de diálogo com as diversas concepções presentes (o que pensam os sujeitos da comunidade, o que pensam os educandos, o que dizem os professores das diferentes áreas do conhecimento) para, através da relação dialógica entre os mesmos, criar novas leituras, interpretar o pesquisado sob o ponto de vista das áreas do conhecimento, analisar criticamente. Há ainda outro passo a ser dado, na perspectiva da escola comprometida com sua comunidade, que é estar implicado com a transformação desta realidade investigada, procurando intervir no que é opressor, alienante e desumanizador. Comungo com esse grande autor Freire (2013) reforça o papel do professor, sinalizando que:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não pode ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (p. 96).

Compreendemos que as práticas pedagógicas representam a dimensão por meio da qual se efetiva o trabalho no interior das escolas. Essa dimensão contempla um conjunto de fatores de ordem administrativa e pedagógica com relações intrínsecas entre si. Nesse sentido, essa categoria direcionada no cotidiano escolar com as crianças nos permite compreender de que forma se dá a ação pedagógica das professoras.

O instrumento didático-pedagógico na proposta educacional da escola do campo permite que o estudante se prepare e exerça o seu direito à cidadania, desperta nele o sentimento de pertencimento ao local e com isso terá condições de produzir conhecimentos, interagir e promover a mudança da realidade nos espaços em que convive.

Enquanto existirem educadores e educadoras que sonham, que amam e que querem ver um resultado satisfatório, sempre será possível fazer uma ponte de pedagogias diferenciadas, que na verdade precisam apenas de força de vontade, tentativas e da resistência de uma comunidade educativa comprometida.

Tenho certeza que mudar é necessário, que se deve pensar em ações, principalmente dos educadores, dos pais, estudantes, políticos e especialistas. Deve-se pensar como é possível melhorar o modelo atual de ensino, onde a escola consiga auxiliar na construção e na significação do conhecimento dos estudantes. Na escola, o conteúdo que deve a ser ensinado, tem que ser pensado na forma de como o estudante entende e o que significa para eles. Tem

que ser algo mais próximo da sua realidade, evitando um olhar distante, específico e de maneira separada. O estudante não tem que apenas decorar matéria para a prova, ele tem que entender e perceber o real significado no seu dia-a-dia.

Para a Pedagogia Socialista, a organização pedagógica da escola deve estar vinculada ao trabalho, tendo este como categoria central no desenvolvimento das aulas, na apropriação da ciência e na construção de valores universais, como cooperação e solidariedade. O primordial para a Pedagogia Socialista é que a escola insira nas suas atividades uma “lógica da vida”, superando a escola centrada na teoria. As crianças devem ser estimuladas a desenvolver trabalhos partindo da coletividade e centrados na produção de “materiais úteis” que pudessem revelar a estas a “realidade atual, ao mesmo tempo em que vão aprendendo habilidades, comportamentos e posturas necessárias ao seu desenvolvimento humano e a sua inserção social” (CALDART, 2011, p. 11). Deste modo, a ação do professor não pode ser realizada de forma ingênua, no sentido de desenvolver trabalhos práticos junto aos estudantes, atribuindo a isto a concepção de trabalho. O trabalho como princípio deve estar vinculado à práxis, na busca da superação da visão superficial que envolve os modos de produção do sistema capitalista. Para a Pedagogia Socialista, a compreensão da “realidade atual” era a base para o desenvolvimento da chamada primeira fase de consolidação da escola russa, no processo inicial de execução do novo projeto societário comunista.

8- ANEXOS:**Foto:**

Momento com os pais. E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha-Mg. Fevereiro de 2023. Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade.

Foto:



Momento de formação com os professores E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha- Mg. Fevereiro de 2023. Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade.



Foto: Momento com os pais e professores. E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha- Mg. Fevereiro de 2023. Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade.



Foto: Pátio da E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha- Mg. 2019: Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade



Foto: E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha- Mg.2023. Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade.



Discussão com alunos. E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha-Mg. Maio 2023. Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade.



Foto: E.E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira/Fazenda Amanda, Capelinha- Mg.2023.
Autora e acervo: Vera Lúcia Guimarães Andrade.

APÊNDICES:**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: Experiências docentes em torno da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira do campo.

OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O objetivo desse projeto é Analisar e identificar, através das práticas dos professores da escola como o campo e seus sujeitos estão presentes nestas práticas. Compreender o território no qual a Escola do Campo está inserida, destacando para isso elementos sociais, culturais, ambientais e econômicos mais relevantes.

- Analisar os processos educativos da Escola Estadual Prtofessora Maria edméia Pimenta de Meira quanto ao reconhecimento da identidade e da cultura dos sujeitos do campo; refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) condizente com a realidade do campo, com os processos de construção da identidade; discutir na coletividade questões que valorizem a cultura dos povos do campo.

- proporcionar aos professores momentos de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos sobre a Educação do Campo através de oficinas pedagógicas com atividades teórico práticas.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma: haverá análise de documentos, entrevista com alguns sujeitos envolvidos, momentos de reflexão e aprofundamento dos conhecimentos sobre a Educação do Campo. O roteiro da entrevista perpassará por experiências dos sujeitos envolvidos a fim de identificar os êxitos e desafios da proposta.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Existe a possibilidade de um desconforto ou constrangimento mínimos ao responder às perguntas da entrevista caso elas lhe tragam lembranças de experiências negativas durante o projeto. Se isso acontecer, o Sr. (a) poderá pedir uma pausa ou não responder à pergunta, bem como desistir da participação sem qualquer penalidade.

É importante salientar a importância desta entrevista para a elaboração de um currículo pertinente à educação do campo e à adaptação à realidade das escolas da rede estadual e mesmo

as experiências negativas podem servir de motivação para correções de rota e melhorias nas práticas pedagógicas e na elaboração dessa política pública. Assim, entende-se que todas as experiências precisam ser ouvidas para se construir práticas pedagógicas de qualidade e pertinência para o estudante da rede estadual de ensino.

Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante.

TEMPO MÉDIO DA ENTREVISTA: 50 minutos

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados desta pesquisa serão tratados para fins acadêmicos e utilizados em publicação de trabalhos científicos, bem como apresentados oralmente em congressos e palestras, porém permanecerão confidenciais, não relevando a identidade do participante. Haverá gravação da entrevista com o objetivo de transcrição e imediata destruição. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você.

Custos Da Participação, Ressarcimento E Indenização Por Eventuais Danos: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. No caso de você sofrer algum dano moral decorrente dessa pesquisa, será necessário cumprir o disposto em legislações específicas para esse fim.

Em caso de dúvidas relacionadas à pesquisa, o Sr(a) poderá entrar em contato com:
Pesquisador: Vera Lúcia Guimarães Andrade telefone 33991972935

Já em caso que dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa, entrar em contato com:
Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG): AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 - Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome Assinatura do Participante Data

APÊNDICE

Questionário

Professor(a): _____

Escola: _____ 1.

Você é professor do campo por opção? () sim () Não

2. Você se sente seguro em atuar na educação do campo com a formação acadêmica que tem? () Sim () Não

3. Você acha que suas práticas pedagógicas estão de acordo com a realidade da comunidade da qual sua escola faz parte? () Sempre () Quase sempre () Em partes

4. Você acha que seus alunos se identificam com as metodologias aplicadas em suas aulas? () sim () Não

5. Em sua opinião, a Educação do Campo tem cumprido seu papel junto a sociedade que é ofertada? () Concordo plenamente () concordo em parte () Concordo () Discordo totalmente () discordo

6. Você participa de formações continuadas para a Educação do Campo promovidas pelos gestores educacionais da sua cidade? () Sempre () Quase sempre () Nunca

7. Em relação aos desafios enfrentados pelos professores da educação, você acredita que eles poderiam ser amenizados a partir da: () Formação inicial em licenciatura específica () Formação continuada lato sensu () Formação continuada stricto sensu () Formação complementar (curta duração)

8. Na sua opinião, se puder escolher, os principais desafios da educação do campo estão relacionados à: () Formação acadêmica dos professores () Qualificação dos profissionais de educação () Estrutura física das escolas () Uso das tecnologias digitais () Investimentos financeiros () Adequação dos currículos

9. Cite os principais materiais pedagógicos você mais usa em sua prática docente na escola do campo.

10. Escreva sobre sua prática pedagógica na Educação do Campo, discorrendo sobre as dificuldades e possibilidades.

Anexo 01: Sistematização das informações obtidas durante o grupo focal realizado com os 10 professores da Escola Estadual Professora Maria Edméia Pimenta de Meira.

Categorias analíticas	Respostas dos professores
Educação do Campo	<p>Uma educação voltada para a valorização do homem do campo, beneficiando a sua melhoria em todos os sentidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade educativa que visa à permanência do sujeito do campo em seu espaço de forma transformadora; • É a educação destinada a crianças, jovem e adolescente campestre; • É uma educação onde busca valorizar o menos favorecido, a fim de transforma-los em cidadãos capacitados; • Um trabalho focado especialmente com indivíduos rurais e que busca valorizar a terra; • É a educação para a comunidade campestre onde visa valorizar os camponeses em suas singularidades; • A educação de crianças e adolescentes campestres e a valorização do espaço em que vivem; • É dar oportunidade a todos, moradores da zona rural de ter e viver uma educação de boa qualidade; • Trabalho voltado para camponeses valorizando e respeitando suas singularidades; • É o sistema de educação direcionado aos estudantes do campo; • É muito importante para o fortalecimento e crescimento ao homem do campo valorizando os seus conhecimentos; • É o seguimento da educação para crianças e jovens que residem no campo, dando ênfase ao seu cotidiano;

	<ul style="list-style-type: none"> • A educação do campo é transformação de vida nova, pois buscamos novos conhecimentos; • Valorização do sujeito camponês; respeito as singularidades do estudante camponês, quanto seu jeito de ser, de falar, vestir, andar... fortalecimento do campo negando o êxodo rural.
<p>Organização do trabalho pedagógico</p>	<p>Deve partir dessa realidade, a saber, o “campo”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve visar conteúdos curriculares e tempo que atendam as demandas do campo; • OTP através da coordenação dos professores; • É o processo para que tudo ocorra perfeitamente como se deseja; • Na minha visão, os trabalhos pedagógicos devem ser organizados de acordo com o contexto do indivíduo, especificamente o rural; • O trabalho pedagógico deve ser organizado de forma que os professores possam contribuir com a educação dos camponeses; • É muito importante porque é através dele que melhoramos a nossa práxis pedagógicas planejando uma boa aula, etc. • É uma equipe comprometida com o trabalho pedagógico para obter bom resultado; • Direciona todo trabalho pedagógico; • Planejamento sistematizado das ações educativas que visam organizar o fazer diário da escola; • É muito importante para a realização de um trabalho diferenciado; • Voltado à realidade do educando bem como suas práticas; • Depende muito da gestão escolar, para um bom andamento da escola que possa fazer diferença na vida de cada criança; • Precisa estar pautado em práticas específicas, currículo adaptado, etc. • Adaptação do currículo;

	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um material próprio; • Falta de recursos financeiros; • Contextualização curricular;
<p>Formação de professores do campo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ainda há pouca formação para os professores da Educação do Campo, mas estamos caminhando para a formação continuada; • Ainda necessitamos de apoio para tal; • Estudo e aprendizagem aos professores que ensinam aos alunos campestres; • É uma formação voltada a atender as demandas do dia a dia, conscientizando-os da importância deles na vida da criança; • Um trabalho contínuo de suma importância. O professor precisa ser pesquisador; • A formação continuada é uma forma de manter os professores atualizados, aprendendo o que há de novo na educação do campo; • Envidar os nossos esforços para que as crianças e adolescentes sejam capazes de aprender em suas singularidades. É uma formação continuada dos professores; • Cada professor tem que procurar pesquisar para ser um bom educador; • Algo de suma importância para fortalecer o professor em suas práticas pedagógicas e na formação do aluno; • Capacitação profissional para qualificar os professores que atuam na educação do campo; • É fundamental e deve ser constante; • Ainda existem poucos cursos de aperfeiçoamento para os professores do campo, muitas vezes é feito no campo e não para o campo, com questões voltadas para o dia a dia do campo; • Os professores sempre estão passando conhecimento e também adquirindo muito aprendizado através dos alunos; • O educador de escolas do campo precisa de constante formação continuada;