



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**



**Érica Cristina Resende Carvalho**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NA  
ZONA RURAL DE UM MUNICÍPIO NO INTERIOR DE MINAS GERAIS: um estudo  
de caso**

**Belo Horizonte**

**2014**

**Érica Cristina Resende Carvalho**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA LOCALIZADA NA  
ZONA RURAL DE UM MUNICÍPIO NO INTERIOR DE MINAS GERAIS: um estudo  
de caso**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em  
Educação do Campo da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha Co-  
orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Ferreira de Melo

**Belo Horizonte**

**2014**

Dedico este trabalho ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Carmo da Mata, à minha família e às pessoas que de forma direta ou indireta colaboraram para a concretização deste estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pelas oportunidades, bênçãos e sabedoria.

À minha família: meu esposo, minha mãe, meus irmãos e amigos(as) que me apoiaram neste processo de aprendizagem.

Ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Carmo da Mata, pelo apoio e colaboração para que esta pesquisa se concretizasse.

À Secretária de Educação do município, às professoras e alunos da escola onde foi realizada a pesquisa.

À minha orientadora Maria Amália de Almeida Cunha e à co-orientadora Juliana Ferreira de Melo, pelo apoio, competência, paciência e compreensão.

À Marinalva Jardim Franca Begnami, pelo incentivo.

À professora Maria José Francisco de Souza, pelas contribuições tão importantes.

À assessora de educação da FETAEMG Ellen Vieira Santos, pelo incentivo.

Aos(às) demais professores(as) que estiveram presentes ao longo desta caminhada.

Aos(às) amigos(as) de curso, pela convivência e aprendizado.

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.*

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua construção.”*

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.”*

*Paulo Freire*

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo apreender, descrever e analisar a prática pedagógica de três professoras de uma escola pública localizada na zona rural de um município do interior de Minas Gerais, tomando como unidade empírica a sala de aula. Para tanto, buscou-se estabelecer relações entre o que propõe o projeto político pedagógico da escola e as observações e análises da metodologia empregada pelas educadoras, tendo em vista os princípios da educação no/do campo. Assim, optamos por desenvolver a investigação, metodologicamente, a partir da abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, a observação, as anotações em diário de campo e a utilização de questionários configuraram-se como instrumentos escolhidos para a coleta de dados nesta pesquisa. Diante das situações descritas, deparamo-nos, muito frequentemente, com práticas pedagógicas e processos de formação que não consideram a educação a partir da realidade dos estudantes do campo. Em algumas aulas, verificamos práticas fundadas em uma base política e ideológica constituída por valores urbanos. A realidade camponesa foi muito pouco considerada. Entretanto, houve momentos em que os métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelas professoras foram mais flexíveis e dinâmicos, contemplando, em certa medida, aspectos do PPP e os princípios da Educação do Campo.

**PALAVRAS CHAVE:** Prática Pedagógica, Projeto Político Pedagógico, Educação do Campo.

## **SIGLAS**

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**ETA** – Estação de Tratamento de Água

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDBEN** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **PPP**

– Projeto Político Pedagógico

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	8
1.2 Metodologia .....	11
2. CAPÍTULO I O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: UMA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA .....	15
2.1. Considerações das professoras acerca dos conteúdos a serem ensinados, ..	22
recursos pedagógicos e problemas identificados no currículo .....	22
DESCONTEXTUALIZADAS DA REALIDADE DOS EDUCANDOS .....	27
4. CAPÍTULO III PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À REALIDADE DOS EDUCANDOS DO CAMPO .....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
6. REFERÊNCIAS .....	46
7. APÊNDICES:.....	49

## 1. INTRODUÇÃO

A educação do campo vem conquistando espaço nos debates e nas políticas educacionais, no Brasil, nos últimos anos. Esse fato merece nossa reflexão, tendo em vista o contexto em que se manifesta. Diante da proposta de uma educação no/do campo, tornou-se necessária uma análise sobre a prática pedagógica de uma escola municipal localizada na zona rural, que atende sujeitos provenientes do campo. A intenção desta pesquisa foi, portanto, apreender, descrever e analisar as práticas pedagógicas de três professoras em sala de aula, tendo como elemento norteador o que é proposto no projeto político pedagógico da escola. Assim, para desenvolver o estudo, além de analisar o projeto político pedagógico da instituição, foram realizadas observações e análises dos métodos empregados pelas professoras durante as aulas, tendo em vista os princípios da educação no/do campo; educação esta construída a partir de seus próprios sujeitos, que leva em consideração sua história, seu modo de vida, sua cultura, seus saberes, práticas e valores.

No contexto em que vivemos, sabe-se que ainda há preconceitos em relação ao lugar *campo*, percebido como atrasado<sup>1</sup>, bem como as pessoas que lá vivem e trabalham. Há, perante a sociedade, uma desvalorização do modo de vida do povo camponês. Nesse sentido, Miguel Arroyo e Bernardo Fernandes (1999), afirmam que a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos, não reconhecendo a especificidade do campo. Talvez a escola ainda não tenha percebido que opera uma espécie de transfusão de culturas, devendo ensinar que as culturas são diferentes, mas não hierarquizáveis.

Tendo isso em vista, acredita-se que esta pesquisa permitiu conhecer quais estratégias didáticas e metodológicas as três professoras de uma escola situada na zona rural de um município mineiro dispõem para lidar diretamente com os sujeitos

---

<sup>1</sup> Nesse sentido, é importante ressaltar que, no Brasil, essa concepção de campo como espaço associado ao “atraso” foi construída historicamente, sobretudo a partir do século XIX. O estudo de Doutorado de Gilvanice Musial (2011) evidencia, a partir da análise da legislação, de relatórios de inspetores, de diferentes documentos, como essa construção histórica ocorreu em Minas Gerais, nesse período.

que vivem neste espaço. Foi importante também relacionar a esta questão o que diz o projeto político pedagógico da escola, bem como as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). No que tange a esta modalidade de educação, é importante ressaltar o artigo 1º, parágrafo 2º, segundo o qual, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. De acordo com o artigo 2º, a educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação do campo é contemplada no artigo 28 da LDBEN:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

De acordo com Flávia Fernandes (2009), a educação escolar, ao longo de sua história, esteve voltada para os padrões e culturas urbanos. Dessa forma, temáticas relacionadas ao homem do campo são desprezadas, estando o camponês sempre associado ao atraso. A inserção da população do campo no sistema de educação não é tratada com a necessária reflexão e atenção. Há na realidade uma ideia de dominação do urbano sobre o rural na qual, se percebe a anulação do campo como espaço de referência na constituição de identidades.

Sendo a escola uma instituição poderosa e que pode contribuir muito com a formação da cidadania, Maria Silva e Amarildo Souza (2010) afirmam que a escola se sustenta a partir de um currículo que é de domínio muitas vezes de técnicos e especialistas, os quais não possuem vínculo direto com o trabalho docente em sala de aula. Por sua vez, os educadores possuem papel fundamental em materializar o currículo na escola, uma vez que é o educador quem define e conduz o processo de ensino. O espaço da escola é um espaço político, de relações de poder, permeado pela contradição social, política e cultural da realidade em que se insere.

Como aluna do curso de Especialização em Educação do Campo, por trabalhar em um Sindicato que defende os interesses do povo camponês e também por fazer parte desta história, desta luta, interessou-me conhecer a prática das educadoras em sala de aula, bem como analisar o projeto político pedagógico de uma escola que funciona na zona rural, relacionando a teoria e a prática. O projeto político pedagógico é um documento que favorece a criação de novas alternativas para os sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola, as quais, por sua vez, podem propiciar um efetivo comprometimento desses sujeitos com a construção e a gestão de uma escola democrática. Para Ilma Veiga (1995), essa gestão democrática exige a compreensão profunda dos problemas postos pela prática pedagógica, visando romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e fazer e entre teoria e prática. Conforme a autora: “Busca resgatar o controle do processo ou produto do trabalho pelos educadores” (VEIGA, 1995, p. 18).

A LDBEN (1996) prevê no seu artigo 12, inciso VI, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. O projeto político pedagógico busca uma direção, um rumo e está relacionado à organização do trabalho pedagógico da escola. A discussão do PPP exige, desse modo, uma reflexão acerca da concepção da educação, da sua relação com a sociedade e a escola. Neste sentido, buscou-se fazer a relação entre a teoria, ou seja, o que diz o PPP da escola em questão, os princípios da educação do campo e a prática pedagógica das professoras em sala de aula.

No decorrer das observações em sala de aula, deparamo-nos com exemplos de práticas pedagógicas e processos de formação que não consideram a educação a partir da realidade dos estudantes que vivem no campo, que não respeitam – ou respeitam muito pouco - suas necessidades. O que percebemos são práticas fundadas numa base política e ideológica que desconsidera, em grande parte, os valores da vida camponesa, conforme o que discutimos a partir das análises das descrições das aulas no segundo capítulo da monografia. No primeiro capítulo, procuramos descrever e analisar situações que nos mostraram alguma articulação entre a teoria e a prática, referentes ao projeto político pedagógico, bem como às reflexões derivadas das respostas aos questionários. No terceiro e último capítulo,

foram analisadas as poucas aulas nas quais se fez alguma relação mais direta ao campo.

## 1.2 Metodologia

Considerando os objetivos desta pesquisa e tendo em vista a natureza do problema do estudo, utilizamos a abordagem qualitativa para buscarmos algumas respostas para os nossos questionamentos e verificar nossas hipóteses iniciais. Por isso, tal pesquisa “(...) se fundamenta exatamente na tradição compreensiva e interpretativa dos objetos de estudo” (TATYANNE MARQUES, 2010, p.18). De acordo com Roberto Bogdan e Sari Bicken (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, pois, se preocupam com o contexto.

2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados. A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional.

4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas para confirmar hipóteses, as abstrações são construídas à medida em que os dados vão se agrupando.

5) Na abordagem qualitativa, é importante o significado. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, para perceber o que experimentam, como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. (PSHATAS, 1973 *apud* BOGDAN e BICKEN, 1994).

Para a coleta de dados, foram observadas 35 aulas nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), distribuídas entre as disciplinas de Geografia,

História e Ciências. As observações ocorreram do dia 30/04/2014 a 29/05/2014. Para orientar a observação, foi utilizado um roteiro semiestruturado. Os dados foram registrados em diário de campo com especial atenção aos comportamentos e falas observadas no dia a dia. Foi também aplicado um questionário às professoras, contendo quatro questões abertas a fim de esclarecer algumas dúvidas e saber as opiniões das professoras em questão acerca dos conteúdos a serem ensinados, dos recursos pedagógicos e eventuais problemas identificados no currículo com o qual trabalham. Assim, foi considerado como universo empírico da pesquisa o próprio contexto do cotidiano escolar. Por se tratar de um estudo de caso, foram escolhidas para observação apenas duas turmas e três professoras, sendo tarefa impossível, para esta monografia, investigar todas as turmas e educadoras da escola, naquele momento. A observação permitiu um contato mais direto com as professoras, no sentido de me inteirar de suas práticas em sala de aula. Com o intuito de preservar a identidade dos indivíduos, foram utilizados nomes fictícios.

Segundo Paul Thompson (1992), o primeiro ponto da pesquisa é a preparação de informações básicas, através de leituras. De acordo com o autor a melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mapeando o campo e colhendo ideias e informações. Desse modo, considerando as proposições de Thompson, optamos, no âmbito de nossa pesquisa, também realizar uma análise do projeto político pedagógico da escola, a fim de relacionar a teoria e a prática.

A discussão do projeto político pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, refletindo sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. Para Ramofly Santos (2007), o PPP é político pelo compromisso de formar o cidadão para um tipo de sociedade e é, ao mesmo tempo, pedagógico quando enfatiza as ações educativas e as necessidades das escolas, a unicidade de teoria e prática, a construção do currículo e a qualidade do ensino. Um projeto político pedagógico emancipador vincula-se a espaços e modelos de gestão democrática, envolvendo diferentes iniciativas e organizações que atuam no campo da educação, “visando a plena emancipação do cidadão, voltada para a cidadania, ao respeito às diferenças, ao sucesso escolar e à inclusão como princípio e compromisso social.” (VEIGA, 1995, p.13 *apud* SANTOS, 2007, p.6). O PPP deve ser caracterizado, como ação consciente e organizada com a possibilidade de expressão da gestão democrática e emancipatória. Há a necessidade

de se valorizar a escola como local de construção da cidadania plena, contrária às ações reprodutoras de desigualdades.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública localizada no espaço rural de um município do interior de Minas Gerais. Segundo dados do IBGE, o município foi instalado em 01/01/1939 e está localizado na região oeste do estado de Minas Gerais. Não possuía habitantes permanentes, sempre foi um lugar de passagem de pessoas que se dirigiam a Goiás. A origem do seu nome é uma homenagem à santa padroeira do local e uma alusão às matas existentes no município formado pelos biomas Cerrado e Mata Atlântica. Está a 176 km distantes da capital mineira. A economia do município é baseada na agropecuária, cafeicultura, indústria e serviços, com destaque para os serviços, que representam 42% da economia, segundo dados do IBGE. De acordo com os dados do censo realizado pelo IBGE, o total da população do município em 2010 era de 10.927 habitantes, sendo a população urbana 8.610 e rural, 2.317. A população estimada para o ano de 2014 era de 11.429 habitantes. O município se estende por 357,2 km<sup>2</sup>.

No Povoado onde se localiza a escola pesquisada, vivem 120 famílias, perfazendo aproximadamente 359 pessoas. Dispõe de serviço de energia elétrica, saneamento e transporte para a sede do município. Não dispõe de acesso a telefonia fixa. Quanto à organização social, há uma Associação Comunitária de moradores, um Centro de Cultura com *Lan house* onde acontecem alguns cursos, como: informática, culinária, música, fotografia, e duas organizações religiosas, ali presentes são as que possuem maior capacidade de mobilização.

A escola foi construída no ano de 1971. Atualmente, atende a Educação Infantil, recebendo crianças de 05 anos e funcionando com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se da única escola da zona rural do município que oferece os anos finais do Ensino Fundamental. As turmas do 1º ao 4º ano funcionam em salas multisseriadas. Frequenta a escola, o total de 75 alunos, sendo cinco turmas de anos iniciais e quatro turmas de anos finais do Ensino fundamental. Em 2014, a escola aderiu ao Programa Mais Educação <sup>2</sup>do Governo Federal. A adesão a este Programa

---

<sup>2</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos

ocasionou um impacto positivo tanto na escola, quanto na comunidade, pois contribuiu com a qualidade de vida das crianças e dos próprios pais. Os alunos passam a manhã e a tarde na escola, enquanto os pais trabalham. As crianças participam de atividades educativas e de lazer.

A escola possui o total de sete professoras. Seis delas são efetivas e uma é contratada. Todas são residentes na cidade. A escola não possui diretoria. A coordenação fica a cargo da secretária de educação do município, com o apoio de uma especialista e de uma assistente. Quanto à estrutura física, possui quatro salas de aula com carteiras, quadro e alguns armários contendo livros e alguns materiais escolares. Há também outra sala com televisão e, nessa sala, funciona o Programa Mais Educação. Há ainda uma pequena sala onde são armazenados os materiais escolares, com duas copiadoras. Porém, não há computadores. Há uma biblioteca, cozinha, uma quadra de lazer e esportes que pertence à comunidade.

Conforme mencionado, a pesquisa focou-se no contexto das práticas pedagógicas e nos métodos de ensino e aprendizagem utilizados pelas professoras, em sala de aula, tendo como base o PPP e os princípios da Educação do Campo. A seguir apresentaremos as situações observadas, durante o período do presente estudo.

## **2. CAPÍTULO I O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: UMA RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento social democrático que relaciona as necessidades da escola e os objetivos que o grupo envolvido com o processo educativo pretende alcançar. Conforme Neldan Oliveira *et al.* (2011), um dos instrumentos legais do exercício de cidadania dentro da escola é a construção coletiva do projeto político pedagógico. A escola é, portanto, um ambiente de reflexão, de convivência e de democracia. Transforma-se em ponto de apoio às famílias nas comunidades onde está inserida. Em algumas situações, é considerada como a única fonte de informação, convivência social e transformação. Para os autores, faz parte da função social da escola a conscientização de uma sociedade que se encontra, muitas vezes, privada de exercer sua cidadania por desconhecer seus espaços de atuação e de poder.

Para Veiga (1995), o projeto é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. É pedagógico porque define as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seu propósito e sua intencionalidade. No entanto, a sua teoria e prática precisam estar mediadas pela coerência ética, metodológica e ideológica.

Durante a observação na escola em que realizei a coleta de dados para esta pesquisa, pôde-se perceber que determinadas práticas pedagógicas descritas e analisadas neste capítulo dialogaram, embora de forma não totalmente satisfatória, com alguns pontos da metodologia proposta no projeto político pedagógico da instituição, em oposição ao que foi visto em outras aulas. O referido documento diz que a escola “nor-teia sua ação pedagógica na relação ensino-aprendizagem e na formação ética e cidadã” em que aluno e professora estejam em constante mediação e interação. Conforme o texto do PPP, os professores da escola pesquisada se propõem a: evitar um ensino livresco, teórico, estático e distante da realidade dos alunos; buscar flexibilidade na prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, criativa,

ajustada à realidade dos alunos e da escola; elevar a autoestima dos alunos; realizar pesquisas de campo, projetos de trabalho, jogos, gincanas, feiras de cultura e festas culturais; promover integração dos alunos, pais e professores (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p.10).

Na aula de ciências, do dia 30/04/2014, na turma do 9º ano, a professora Dalva fez uma revisão sobre o conteúdo: “O átomo e suas relações”, utilizando o livro didático. Houve participação dos alunos que respondiam às perguntas feitas pela educadora e faziam perguntas relacionadas à disciplina. A professora contextualizou a explicação, citando exemplos para que os alunos compreendessem e visualisassem o que era dito. Em relação ao livro didático, em um determinado momento da aula, a professora disse aos alunos que os livros didáticos contêm erros também e que o que está dito nos livros nem sempre está correto. Daí a importância de mais pesquisas, de não se prenderem somente ao livro. Ainda nessa aula, os alunos foram instigados a analisar a tabela periódica dos elementos químicos. Naquele momento, Dalva explicou sobre os elementos que estão presentes na natureza e os que são sintetizados apenas em laboratório. Falou também sobre a expansão dos estudos da ciência. Percebi que houve incentivo da educadora no sentido de que os alunos compreendessem o conteúdo estudado. Foram ativos no sentido de participação na aula. Fizeram a leitura juntos (cada um lia uma parte) e a professora foi explicando o texto do livro didático no decorrer da leitura, o que tornou a aula interessante.

Na aula de História do dia 30/04/2014, na turma do 9º ano, a professora Antônia introduziu o conteúdo: “A reforma urbana no Rio de Janeiro”. Antes de iniciar a explicação, perguntou aos educandos o que sabiam sobre o Rio de Janeiro. Alguns responderam que não conheciam a cidade, outros falaram sobre o Cristo Redentor, sobre Copacabana, o Pão de Açúcar; alguns falaram sobre a questão da violência, da criminalidade entre outros assuntos nessa direção. A professora fez uma reflexão sobre os pontos levantados pela turma e também sobre o evento da Copa do Mundo no Brasil, interagindo com os educandos. Fez-se também uma discussão sobre a imagem que a mídia constrói sobre o Rio de Janeiro, principalmente no que diz respeito às favelas. Antônia, então, destacou que a realidade nem sempre é dessa forma. Fez uma contextualização sobre a origem do título: “Cidade Maravilhosa” e sobre os problemas sociais do Rio de Janeiro. Os alunos fizeram a leitura do livro e houve incentivo para que os alunos participassem da discussão. No dia 06/05/2014,

no 9º ano, a professora Antônia me falou sobre um trabalho feito pelos alunos, sobre o tema “Sindicalismo nos dias atuais” e me apresentou um deles, cuja conclusão dizia que a função de um sindicato seria

“defender os trabalhadores que sofrem até hoje para manter os empresários ricos”. Naquele trabalho houve a reflexão de que ainda há trabalhadores que são explorados para produzir a riqueza dos empresários, daí a importância de um sindicato que defenda os direitos destes trabalhadores. A seguir Antônia fez a correção de um exercício. Fazia as perguntas, para que os alunos lessem suas respostas e complementava com algumas reflexões, incentivando que compreendessem as próprias respostas. Solicitou que fizessem uma pesquisa sobre as “Sete maravilhas do mundo moderno” que teve, como finalidade, conhecerem um pouco sobre cada uma. Essa pesquisa foi motivada por estarem estudando sobre o Rio de Janeiro, na qual a imagem do Cristo Redentor foi considerada uma das “Sete Maravilhas do Mundo Moderno”.

No dia 07/05/2014, durante a aula de Ciências no 9º ano, houve revisão do conteúdo sobre massa, prótons, nêutrons, elétrons e número atômico. Dalva fez comentários sobre cada questão, contextualizando com exemplos para que os alunos pudessem compreender. Em algumas questões, os alunos participaram, responderam sem a necessidade de consultarem o livro didático. Como apresentaram dificuldade em encontrar algumas respostas no livro que estavam utilizando, a professora incentivou a pesquisarem em outros livros que se encontravam na biblioteca. Não aceitaram a pesquisa, talvez devido ao fato de não possuírem o hábito de frequentar a biblioteca. Nas questões que estavam com dificuldades, os alunos queriam a resposta pronta. Contudo, a professora devolvia a pergunta e explicava novamente para que compreendessem melhor os enunciados. Como estratégias, a professora fez esquemas no quadro para que visualisassem melhor o discurso estudado, além de insistir para que os alunos se esforçassem e se dedicassem mais à compreensão do conteúdo em foco.

A professora Antônia, na turma do 9º ano, durante sua aula de História, pediu os resultados da pesquisa proposta na aula anterior sobre as “Sete maravilhas do mundo moderno”. Duas alunas apresentaram seus trabalhos à turma. Antônia parabenizou-as, pois havia informações na pesquisa que ela própria não conhecia. Naquele momento, houve uma troca de conhecimentos entre alunas e professora.

Logo após a apresentação, Antônia introduziu o conteúdo: “Os aluguéis na cidade do Rio de Janeiro”. Os alunos fizeram a leitura no livro didático e a professora explicou por partes o texto estudado, citando exemplos para que conseguissem compreender melhor a lei da oferta e da procura no mercado imobiliário. Durante a explicação, incentivou a participação dos alunos.

Situação semelhante pôde ser observada na aula de Ciências do dia 08/05/2014, na turma do 8º ano. A professora Dalva explicou sobre a atividade de classificação dos alimentos. Às suas perguntas, os alunos responderam consultando o livro didático e foram repreendidos pela educadora, visto que Dalva não queria que consultassem o livro para responderem e sim que compreendessem o conteúdo, sem necessidade de copiar. A professora, durante as explicações, citou exemplos concretos de cada grupo de alimentos. Salientou a importância de todos compreenderem a função de cada grupo de alimentos a fim de se alimentarem bem. Contextualizou para uma maior compreensão. Não ficou presa ao livro didático, explicando a matéria espontaneamente, com bastantes exemplos práticos. Ainda propôs um trabalho para a turma: ela solicitou aos alunos que fizessem uma exposição dos alimentos de cada grupo na escola, mostrando suas funções para as outras turmas.

Na aula de Geografia do dia 08/05/2014, no 8º ano, Estela comunicou que haveria um trabalho de pesquisa extraclasse sobre a Copa do Mundo. Seria um trabalho interdisciplinar que envolveria todas as turmas. Na disciplina de Geografia, o foco seriam mapas, meio ambiente, economia, área geográfica, características da população, etc. Haveria também a festa junina na escola (os alunos perguntaram logo se a participação valeria pontos). Estela disse que seria um conjunto de atividades importantes, sendo esta uma atividade de lazer que envolveria toda a comunidade e os pais. Daí sua maior importância. Nesse sentido, de acordo com a fundamentação legal do projeto político pedagógico da escola, o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica e cidadã mediante, entre outros fatores, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana, de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (PPP, 2013, p. 6). Ainda de acordo com o PPP, a busca de uma relação com a comunidade implica promover atividades na escola com a presença dos pais para assistirem os alunos e verem a participação de seus filhos em atividades artísticas, buscar compatibilizar o coletivo e o individual, priorizando ações

participativas da comunidade na escola. A festa junina é uma oportunidade para interação entre a escola, a família e a comunidade.

Assim como no 8º ano, Estela falou também sobre o projeto que iriam desenvolver sobre a Copa do Mundo na turma do 9º ano, no dia 08/05/2014. O tema foi a “União de povos e Nações”. O objetivo seria uma pesquisa sobre localização, economia, moeda, características dos países, sistema de governo, sistema socioeconômico, etc. De acordo com a professora, haveria um momento de socialização em que todos iriam discutir sobre os resultados. Essas atividades contemplam o que está descrito no item sobre interdisciplinaridade no PPP, o qual trata da opção dos/as educadores/as por trabalhar esse item por meio de projetos que integram diferentes áreas do conhecimento (PPP, 2013, p.11). Em outro momento, durante a correção de uma atividade sobre fuso horário, Estela conscientizou os alunos da importância de não copiarem as respostas, de compreendê-las. A professora fez, então, atendimento individualizado na mesa de cada aluno que apresentou dificuldades de compreensão.

Outro exemplo de trabalho que, em certa medida, contemplou aspectos do PPP foi observado na aula de Ciências do dia 08/05/2014, no 9º ano. Dalva iniciou a correção da atividade que fizeram sobre elementos químicos. Dirigiu-se aos alunos para que lessem as perguntas e respondessem. Citou exemplos para que compreendessem as respostas. Os alunos queriam que a professora ditasse a resposta, mas Dalva novamente enfatizou que o aluno devia ser capaz de interpretar sua própria resposta e não somente copiar do livro. Disse que na prova gostaria de avaliar a aprendizagem e não respostas decoradas. Houve contextualização para que os alunos compreendessem os elementos químicos, e assim, a professora citou exemplos relacionados à usina nuclear.

Durante a aula de Geografia no 9º ano, do dia 12/05/2014, a professora Estela voltou a falar sobre a pesquisa a respeito da Copa do Mundo. Disse aos alunos que estariam presentes, no Brasil, povos de todos os continentes, com hábitos, culturas, comidas e moedas diferentes. Pediu uma reflexão sobre o evento, perguntando à turma se seria ou não ideal a realização de um evento grandioso em um país como o Brasil, bem como sobre as vantagens e desvantagens que o evento traria para o país. Falou da importância da opinião da população, “já que somos nós que elegemos nossos governantes”. Houve participação dos alunos que ficaram

interessados pelo assunto. Dizia que o objetivo da pesquisa não era somente a obtenção da nota, mas enriquecer o conhecimento dos alunos. Conforme a professora: “quanto mais se estuda menos se sabe, o estudo é contínuo”.

Na aula de Ciências do dia 12/05/2014, na turma do 9º ano, a professora Dalva continuou a correção dos exercícios de fixação sobre os elementos químicos. Dizia que o aluno só aprende quando consegue transferir o seu conhecimento, sem a necessidade de decorar o conteúdo. Disse que o que importava era o aprendizado e não gostaria que o aluno apenas decorasse o conteúdo, que “repete como papagaio”, conforme a professora. Em outro momento, Dalva se irritou com uma aluna que disse: “Você passa exercício que não vai cair na prova”. Ela disse à aluna que não faria na prova de avaliação, uma cópia do que constava no caderno. Logo após, esclareceu as dúvidas dos alunos referentes ao exercício. Outra aluna fez um comentário sobre sua autoridade. Dalva respondeu: “professor não é autoridade absoluta como pensam, há conhecimentos diferenciados” e complementou dizendo que os alunos possuíam conhecimentos que ela não sabia. Seria uma troca de conhecimentos.

Na aula de Geografia do dia 13/05/2014, no 8º ano, Estela introduziu o conteúdo: “analisando a transformação de uma paisagem”. Falou sobre o período colonial e que hoje os homens destroem a natureza, objetivando o lucro. Refletiu sobre questões como: barragens, hidrelétricas que tiram várias famílias de suas casas, de suas regiões; sobre as consequências da falta de água nos reservatórios, da falta das chuvas; a respeito da destruição das matas ciliares com máquinas e recursos humanos “avançados” e também da importância do reflorestamento. Dalva, em sua aula de Ciências no 8º ano, no dia 19/05/2014, solicitou aos alunos que abrissem o livro didático e introduziu o conteúdo sobre sistema digestivo. Perguntou aos alunos o que entendiam sobre o assunto. Abriu-se uma discussão, e cada um falava sua opinião. Os alunos respondiam sem consultar o livro, de acordo com seus conhecimentos prévios. A professora buscou na biblioteca, um atlas do corpo humano, com informações, para que visualisassem a explicação. Essa aula foi dinâmica. Os alunos participaram com entusiasmo.

Na aula de Geografia do 8º ano, no dia 26/05/2014, Estela fez a correção de um exercício sobre relevos e rochas. A professora fazia perguntas e explicava o conteúdo em questão. Fez uma reflexão sobre a formação de rochas, relevos e pediu para que, quando os alunos fossem viajar, observassem a região para visualizarem a

explicação na prática. Citou como exemplo a viagem para Aparecida do Norte, aonde os alunos vão com maior frequência.

A professora Antônia na aula de História do 8º ano, em 26/05/2014 falou da pesquisa de sua disciplina que iria compor o projeto sobre a Copa do Mundo. Os alunos iriam desenvolver um túnel do tempo com a história de todas as copas, as características dos países, como, por exemplo: extensão da população, economia, etc. O trabalho seria feito em grupo.

Na aula de Geografia do 8º ano, em 27/05/2014, Estela conversou com os alunos sobre a realidade social de pessoas envolvidas com drogas, devido a um fato ocorrido no município, envolvendo tráfico de drogas. Fez uma longa reflexão conscientizando os alunos sobre as consequências desta vivência, do destino de pessoas que se envolvem com atividades ilícitas. Os alunos também participaram da discussão com entusiasmo. Em relação ao currículo, percebe-se uma integração com temas transversais, como a dependência química. Nessa aula, verificou-se o diálogo entre a prática pedagógica da professora e itens relacionados à missão da escola, qual seja, proporcionar ao aluno condições para que compreenda a realidade social em que está inserido e da qual participa, promover uma educação voltada para princípios, valores, regras, ética, bem como formar seres humanos capazes de tomar decisões e ter discernimento (PPP, 2013, p. 6).

No dia 29/05/2014, na aula de Ciências no 8º ano, Dalva pediu para que os alunos terminassem a atividade sobre sistema digestivo, mas eles demonstraram desinteresse pela atividade, querendo respostas prontas. A professora os conscientizou de que não adiantaria copiar se não compreendessem. Pediu a intervenção dos alunos durante as explicações. Citou exemplos e pediu que eles formassem suas respostas de acordo com seus entendimentos, não copiando do livro.

Na aula de Geografia do 8º ano, no dia 29/05/2014, houve avaliação bimestral. Os alunos ficaram apreensivos, preocupados e foram tranquilizados por Estela que fez calmamente a leitura da prova, interpretando as questões com a turma. Naquele momento, percebeu-se que a comunicação alunos-professora foi flexível, uma vez que a educadora disponibilizou-se para o esclarecendo das dúvidas.

Diante dessa relação entre teoria e prática, a qual procuramos apreender

a partir do trabalho com os dados coletados durante a realização da pesquisa, é importante salientar a importância do PPP. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2011) afirma que a escola pública está inserida em uma realidade complexa, marcada pela ideologia capitalista que perpassa os setores econômico, social e político, determinando atitudes, comportamentos, como também as práticas pedagógicas e organizacionais. A necessidade de que cada instituição de ensino busque a construção de seu projeto político pedagógico como instrumento norteador da ação educacional tem sido enfatizada como fundamental para o desenvolvimento de um processo educacional de qualidade. Porém, de modo geral, o que se vê são projetos políticos pedagógicos<sup>3</sup> construídos dentro das Secretarias de Educação, como mera formalidade de normas burocráticas sem que haja consulta aos demais atores interessados, como a comunidade e a família. Essa realidade pôde ser detectada na escola municipal pesquisada, onde a elaboração, bem como atualização do PPP são realizadas pela coordenadora da escola junto a uma “Especialista”.

Conforme pode ser observado neste capítulo, embora tenha havido certo tradicionalismo na prática pedagógica das professoras pesquisadas, é possível concluir que as metodologias empregadas pelas educadoras foram mais flexíveis, permitindo uma maior participação dos alunos e incentivo à pesquisa. Não houve consideração à realidade camponesa dos alunos; porém, os métodos de ensino e aprendizagem foram mais dinâmicos e favoráveis ao aprendizado em relação às outras aulas analisadas no próximo capítulo. Quando foram introduzidos, nas aulas, temas que se relacionavam à realidade social e política, da qual os alunos fazem parte, foi visível um maior interesse dos mesmos, o que não acontecia quando se prendiam ao livro ou a atividades mecânicas sem que houvesse interação e discussão.

## **2.1. Considerações das professoras acerca dos conteúdos a serem ensinados, recursos pedagógicos e problemas identificados no currículo**

Conforme indicado na metodologia, além das observações em sala de

---

<sup>3</sup> Conforme situação citada por Oliveira *et. al* (2011): a própria exclusão da comunidade escolar desse processo já se configurou, também, uma falha estrutural do projeto político pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Chapadinha – MA.

aula, foi aplicado às professoras, cujas aulas foram observadas, um questionário, contendo quatro questões sobre a realização de atividades e práticas, os conteúdos que deveriam ser ensinados, as habilidades e competências a serem desenvolvidas com os alunos, os recursos pedagógicos utilizados pelas educadoras e problemas no currículo. Portanto, neste tópico, o foco da análise são as respostas dadas pelas professoras a cada questão. As professoras de Ciências e História receberam o questionário impresso, responderam por escrito e devolveram. Para a professora de Geografia, tive a oportunidade de fazer as perguntas oralmente, anotando as respostas<sup>4</sup>.

Quanto à primeira questão, se já realizaram ou realizam práticas e atividades que possibilitem aos educandos reflexão sobre a realidade, a sociedade na qual vivem e/ou que permitam relação com seu cotidiano (valores, experiências, cultura, etc), a professora de Geografia respondeu que a mediação é uma troca de experiências. Afirmou que os alunos lhes transmitem muitos conhecimentos no dia a dia, o que torna a aula mais atrativa. Considerou que a experiência nesta escola é bem diferente da urbana, ou seja, na sua opinião, os alunos da escola urbana sabem bem menos do que os sujeitos do campo. A professora disse procurar fazer uma correlação com a vida dos alunos, não fugindo de sua cultura. Nesse momento citou um exemplo de uma aula na escola urbana. Como há alunos da comunidade que estudam o ensino médio na cidade, Estela disse que, ao falar sobre responsabilidade e trabalho, citou esses alunos, que saem cedo do campo para estudar e ainda trabalham na roça, em serviço braçal. Ela afirmou que sentiu preconceito e discriminação por parte dos alunos urbanos e, naquele momento, ficou emocionada ao falar de seus alunos [da escola no campo]. Disse gostar muito de seus alunos, já que construiu uma relação forte por trabalhar há muitos anos nessa escola e por ter alfabetizado os pais de muitos deles. Disse-me que desejava muito que eles saíssem “dessa vida”. Com essa expressão, Estela referiu-se à vida do campo. Em relação a práticas fora da sala de aula, a professora disse haver filmes relacionados aos temas trabalhados e temas transversais.

Estela afirmou que é exigido trabalhar temas transversais, como:

---

<sup>4</sup> A professora de Geografia preferiu responder às perguntas oralmente, aproveitando uma oportunidade de tempo, pois havia naquele momento, aplicação de prova na turma do 8º ano.

cidadania, ética, meio ambiente, etc. Para a professora é comum deixar o conteúdo do dia para debater temas de acordo com as necessidades dos alunos, conforme aconteceu na aula do dia 27/05/2014, no 8º ano. Nesse sentido, Maria Bezerra e Márcia Ribeiro (2009) concordam que as temáticas transversais remetem à situação do país, às necessidades de convivência e transformação. Têm, portanto, como objetivo proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas em princípios éticos e democráticos, a fim de desenvolver atitudes de cidadania, contribuindo, dessa forma, para uma educação crítica, com teor político e social. Para isso, os temas perpassam as disciplinas, entre os conteúdos diversos, contextualizando-os em realidades particulares.

Dalva, professora de Ciências, respondeu que as crianças, como sujeitos sociais, possuem o direito de participar da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade e de usá-la na interação com o mundo. Segundo a professora, oferecer a elas a oportunidade de estudar ciências contribui, portanto, para sua inclusão social e ampliação de suas possibilidades de exercício da cidadania. Dalva nos contou que, ao longo do ano, de acordo com o tema trabalhado em sala, costuma propor trabalhos de campo, como: identificação da fauna e flora local, coleta de folhas, flores, sementes e raízes para classificação em sala. Em relação a esse exemplo pude presenciar uma aula em que pediu aos alunos que trouxessem de casa sementes de milho e de feijão para utilizarem em um trabalho de desenho de átomos. Ela disse que também faz avaliação da dieta e hábitos alimentares dos alunos e de suas famílias, excursão à Estação de Tratamento de água (ETA), à usina de reciclagem do município, visita à Aldeia dos Índios Pataxós que fica numa cidade vizinha, propõe entrevistas com pessoas idosas da comunidade sobre plantas medicinais, pesquisa sobre as principais pragas que afetam as lavouras de café locais e a utilização de pesticidas x controle biológico, etc. Em sua resposta, pode-se perceber que possibilitou aos alunos relacionar a teoria estudada, a prática com alguma realidade do campo.

Antônia, professora de História, respondeu que realiza atividades através de filmes. Citou também a visita à Aldeia dos Índios Pataxós, do mesmo modo que a professora Dalva comentou a respeito dessa prática. Já elaborou projetos de pesquisa sobre o meio ambiente, e seu último projeto, conforme já discutimos na monografia, foi sobre a Copa do Mundo 2014.

Na segunda questão, se consideram o conteúdo curricular adequado à

realidade dos educandos do campo, a professora de Geografia disse considerar o conteúdo do livro didático, adequado em parte. Considera que o conteúdo é mais direcionado à realidade urbana, que cabe à professora fazer a correlação. Estela sabe disso, pois trabalha na escola rural e também em escola na cidade. Na prática, principalmente nas aulas observadas no segundo capítulo, vê-se uma contradição, pois conforme relatado, não houve correlação e, sim, discurso “preconceituoso” em relação ao campo. Dalva disse não considerar o conteúdo adequado à realidade do campo e que o conteúdo deveria, sim, ser voltado ao aluno rural. Diz que os professores apenas fazem uma adequação na medida do possível. Nesse sentido, Miguel Arroyo (1999) salienta que, ao situarmos a educação como um processo de transformação e emancipação humana, percebe-se o quanto os valores do campo fazem parte desta emancipação. É necessário pensar como a escola trabalhará esses valores. Arroyo questiona se apenas uma adaptação do livro voltado para valores urbanos, seria suficiente. Para o autor, a questão é bem mais profunda, é necessário considerar as raízes culturais do campo e incorporá-las em um projeto democrático de educação; superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para manutenção de valores arcaicos.

Antônia também não considera o conteúdo dos livros didáticos adequado aos sujeitos do campo, mas afirma que os educandos já estão sincronizados com a realidade do mundo, através do uso da internet em uma *Lan house* existente na comunidade. Essa observação nos faz pensar a escola como um território habitado por híbridas identidades culturais que constituem, na visão de Bezerra e Ribeiro (2009), um ambiente favorável para identificar, reconhecer e compreender as diferenças existentes. Nessa direção, segundo as autoras:

Faz-se necessário reconhecer a diversidade como algo inerente ao cotidiano de práticas escolares, como atributo essencial nos processos decisivos na elaboração curricular. Assim como estabelecer alternativas e estratégias didáticas e metodológicas para tratamentos das questões culturais pertencentes à escola. (BEZERRA e RIBEIRO, 2009, p.2).

O professor tem participação ativa no plano do currículo, segundo Bezerra e Ribeiro (2009), por vivenciar e conhecer a realidade cotidiana da escola e por ser um sujeito que faz a mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, esse

reconhecimento deverá impulsioná-lo a criar estratégias, mecanismos de ação para transformar as relações desiguais que se estabelecem na escola.

A terceira questão do questionário aplicado às professoras referia-se à avaliação dos recursos pedagógicos utilizados pelas educadoras. A intenção era saber se elas os consideram adequados, suficientes, interessantes. Estela, professora de Geografia, disse que considera os recursos insuficientes e, em parte, inadequados, devido à carência da escola que não possui condições de melhores recursos de tecnologia. Os trabalhos de pesquisa são desenvolvidos na *Lan house*. Dalva, professora de Ciências, disse que a escola não possui recursos financeiros para comprar materiais pedagógicos. Cada professor utiliza sua criatividade e, segundo a professora, muitas das vezes, conseguem resultados surpreendentes. Antônia, professora de História, considera os livros didáticos suficientes. Porém, na sua perspectiva, a escola necessita de salas com recursos tecnológicos como computadores e internet para facilitar as pesquisas.

O último questionamento feito às professoras se referia aos problemas identificados no currículo do ano/série em que trabalham. Estela respondeu que há temas totalmente fora do contexto e da realidade dos educandos da zona rural, o que leva à falta de interesse e, prejudica o desempenho em relação às avaliações exigidas. Isso ocorre, na visão da professora, porque é cobrado dos alunos que dominem o conteúdo do livro didático. Dalva concorda com Estela ao mencionar o fato de o conteúdo curricular não ser diferenciado para o aluno do meio rural. Ela considera a quantidade de temas exagerada, em relação ao número de aulas, determinado pela grade escolar. Segundo Dalva, há muito conteúdo e poucas aulas. A professora acredita que o conteúdo não é compatível com a idade do aluno e avalia que determinados conteúdos, como física e química, deveriam ser estudados a partir do 9º ano. Antônia disse que “a nossa escola é de ensino regular.” Portanto, procura adequar o conteúdo trabalhado com a realidade dos alunos, compartilhando experiências, o que torna, de acordo com a educadora, o assunto prazeroso no trabalho de sala de aula.

Diante do exposto e também conforme as observações que eu pude realizar na escola, percebe-se que realmente a estrutura escolar é precária em relação a recursos materiais e acesso a tecnologia, que poderiam facilitar o aprendizado e pesquisas dos alunos. O conteúdo dos livros não é adequado à realidade dos

educandos do campo. Não foram vistas na prática, durante o período de minhas observações, essas “adaptações” mencionadas pelas professoras. Os únicos materiais que fazem menção ao campo são os livros da coleção Girassol:

“Saberes e fazeres do campo”, de 1ª à 4ª série, localizados na biblioteca da escola. Alguns são utilizados, outros ainda se encontram armazenados nas embalagens.

### **3. CAPÍTULO II TRADICIONALISMO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESCONTEXTUALIZADAS DA REALIDADE DOS EDUCANDOS**

Ainda que a realidade analisada apresente-se complexa, a perspectiva teórica desta pesquisa centra-se em abordagens que podem ajudar a interpretar a significação de uma escola municipal que funciona no campo. A presente pesquisa pretende, desse modo, dar visibilidade a alguns aspectos dessa realidade.

Resultado de uma construção ao longo do tempo, o campo é visto pela sociedade como local subalterno em relação à cidade. Segundo Walter Marschner (2011), o caráter subalterno que a sociedade atribuiu ao espaço rural é entre outros fatores, fruto de um imaginário historicamente construído. Para o autor, o imaginário é capaz de forjar juízos de valor, classificações e dar vida a instituições. Configura-se como uma dinâmica que assume conteúdos simbólicos em uma sociedade, na qual o campo é visto como inferior à cidade, e a cidade, em oposição ao campo. Marschner (2011) também afirma que a educação do campo sempre fora relegada a papel secundário pelas políticas públicas. Nesse sentido, historicamente, o espaço rural fora marcado pela ausência de diretrizes pedagógicas e políticas específicas que regulamentassem a organização e o funcionamento da escola nesse espaço.

Portanto, evidencia-se hoje o problema estrutural da injusta<sup>5</sup> escolarização no país.

---

<sup>5</sup> De acordo com o IBGE, em sua síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira (2012), ao se aprofundar no perfil dos que não sabem ler e escrever no país, as disparidades entre região, raça e renda do país são expressivas. Nas zonas rurais, a taxa de

A Constituição de 1988 destaca a educação como “direito de todos, dever do Estado”. Esse direito é regulamentado e assegurado aos povos do campo com a aprovação da LDBEN, de 1996. Conforme ressaltamos anteriormente, na LDBEN (1996), em seu artigo 28, é mencionada a oferta de educação básica para a população rural. Os sistemas de ensino deveriam, pois, promover as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, respeitando a diversidade sociocultural, fazendo a organização escolar de acordo com a especificidade da zona rural.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou elementos para compreender a prática pedagógica desenvolvida por um grupo de professoras de uma escola pública, localizada no espaço rural, que atende sujeitos que vivem no campo. A observação possibilitou perceber que “este lugar campo” não é visto com a devida valorização. Um exemplo dessa realidade pode ser apresentado através da descrição e análise de uma aula de Geografia, do dia 06/05/2014, na turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A professora Estela fez a correção de atividades sobre a distribuição da população mundial. Chamou minha atenção uma questão proposta:

“Há sociedades diferentes de outras? Explique.” A professora disse aos educandos que existem sociedades diversas e citou exemplos: as sociedades na Austrália, as reservas indígenas da Amazônia... Disse que os índios não são civilizados, que ainda vivem na floresta, que a tecnologia ainda não chegou a esses lugares. Outra questão proposta na atividade foi: “O que é cultura e o que é preservar a cultura?”. Um aluno respondeu que são hábitos, crenças das pessoas, que vão passando de geração em geração... A professora comentou que há povos que não “evoluem” para preservar a sua cultura.

A professora pediu, então, aos alunos que observassem um mapa no livro didático de Geografia, o qual mostrava a distribuição das populações. Para

---

analfabetismo em 2011 era de 21,2%, o dobro da média nacional, enquanto nas zonas urbanas, a taxa encontrada foi de 6,5% para o mesmo ano. Outro aspecto citado pelo instituto em sua pesquisa foi a maior presença de analfabetos entre a população não branca. Entre a população negra ou parda, a taxa de analfabetos era de 11,8% em 2011, também acima da média nacional para o mesmo ano – sendo que, entre os brancos, este percentual era quase a metade, de 5,3%. Os mais pobres também possuem maior parcela de analfabetos. Entre as famílias com renda *per capita* familiar inferior a um quarto do salário mínimo a taxa de analfabetismo era de 15,1%, a maior entre as cinco faixas de renda pesquisadas pelo instituto.

exemplificar uma situação, perguntou aos alunos: “Para qual lugar vocês se mudariam?”. A professora complementou a questão, perguntando se seus alunos se mudariam para um lugar mais atrasado que aquele onde estavam, isto é, o povoado onde se localiza a escola. Na sequência, pediu um exemplo de um lugar que seria mais atrasado que aquele povoado. Um aluno citou outro povoado, respondendo à pergunta e foi imediatamente repreendido pela educadora, por ser um povoado vizinho. Ela citou outro exemplo referindo-se a outro povoado próximo, considerado por ela o mais atrasado de todos citados até aquele momento da aula por não haver escola lá. A professora disse que os alunos não deviam se mudar para um lugar para regressar, mas para um local onde pudessem “evoluir” e continuou a sua reflexão nesse sentido. Os alunos ouviam suas “considerações”, sem que houvesse participação ativa.

Ao dizer “lugar mais atrasado que [nome do povoado]”, a professora estava afirmando que o local é atrasado, não sendo considerada a realidade e a cultura dos educandos que vivem naquele espaço. Nossa inferência é que a professora, por ter nascido e crescido na zona urbana e por não saber conviver com a alteridade em sala de aula, reproduz, em sua fala, todos os estereótipos negativos acerca da população oriunda da zona rural. Toda a construção histórica de desvalorização do campo é apresentada de forma unilateral pela professora, em uma espécie de violência simbólica<sup>6</sup>, impondo aos alunos um tipo de arbitrário cultural dominante, ao desvalorizar a identidade dos alunos presente na escola onde leciona. Nessa direção, para Fernandes (2009), a educação escolar, ao longo de sua história, esteve voltada para os padrões e culturas urbanos. Assim, temáticas relacionadas ao homem do campo são desprezadas, estando os povos que vivem no campo associados ao “atraso”. Para a autora, há na realidade, como mencionado anteriormente, uma ideia de dominação do urbano sobre o rural, em que, se percebe a anulação do campo como espaço de referência na constituição de identidades.

De acordo com Maria Silva (2009), além de várias questões, como: insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; falta de conhecimento especializado das escolas sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos descontextualizados; baixo desempenho dos estudantes,

---

<sup>6</sup> Compreendemos *violência simbólica* de acordo com Pierre Bourdieu (1966).

baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; falta de professores habilitados para a área rural; ausência de assistência pedagógica e supervisão nas escolas rurais; falta de material pedagógico adequado à realidade do campo; infraestrutura que favoreça o processo de ensino-aprendizagem, há uma herança ainda mais cruel para a escola rural. Conforme a autora, “a escola rural não considera a realidade socioeconômica dos sujeitos a quem se destina, destrói a autoestima dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, nega o campo como lugar de vida e de conhecimentos.” (SILVA, 2009, p.30).

Nessa perspectiva, percebem-se, na sala de aula, práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade dos alunos; ensino teórico não relacionado à prática, livresco, estático que torna o processo de ensino e aprendizagem cansativo e desinteressante. Essa realidade foi observada na aula de Ciências, da professora Dalva, no dia 07/05/2014, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A professora disse que iria fazer um resumo do conteúdo explicado sobre massa, prótons, nêutrons, elétrons, número atômico... Os alunos reclamaram, pois queriam a continuidade do conteúdo da disciplina. Ela insistiu: “Se não fizer revisão não conseguirão fazer a prova”. Nesse momento, percebeu-se preocupação da professora quanto à nota. Os alunos se dispersaram, conversando sobre outros assuntos, enquanto a professora fazia o resumo, com as fórmulas, no quadro. A revisão foi proposta através de atividades, constituídas de 19 questões a serem respondidas de acordo com o livro didático.

Em algumas questões, os alunos reclamaram por não encontrarem as respostas e foram repreendidos: “têm de aprender a pesquisar no livro, sozinhos”. A professora enfatizou que os exercícios eram necessários para que se preparassem bem para a prova. Outra vez, verifica-se a preocupação da professora quanto à nota que os alunos obteriam em sua prova. Além da mecanicidade do processo, ainda havia a preocupação de os alunos aprenderem pela pressão da avaliação, vista, em minhas observações das salas de aula que pude acompanhar, como um evento – não como um processo - tradicional, pautado por resultado. Nesse contexto, o conhecimento possui menor importância.

Situação semelhante, com ênfase no livro didático, pôde ser observada na aula de História, no dia 07/05/2014, na mesma turma do 9º ano, com a professora Antônia. Depois da discussão sobre questões do campo, no momento de fazerem o

exercício do livro sobre a matéria estudada, os alunos ficaram sem interesse, desanimados por terem que copiar as questões do livro. Enquanto copiavam, ficaram conversando sobre outros assuntos, como programas de televisão. A professora os repreendeu, pediu para que começassem as atividades e terminassem na próxima aula. Um aluno disse: “vida de professora é muito bom, só mandar fazer as coisas”. Sua expressão demonstrou desmotivação e falta de interesse nesse tipo de atividade, focada no individualismo.

Para Arroyo (1999), é necessário recuperar na educação a importância de se educar no coletivo. Para o autor, por um lado, não se deve tratar o aluno como número, como simples aluno, mas, sim, tratá-lo como sujeito que tem história, que possui diferenças, diversidades de tempo, idade, gênero, raça, o seu momento de formação humana. O autor afirma que a escola nivelou todos pela média, ou seja, se passar da média aprova, senão, reprova e repete. É preciso recuperar o humanismo pedagógico que, segundo Arroyo, foi enterrado por uma tecnologia imperativa; pela burocratização da escola e, mais ainda, pelas políticas públicas educativas.

Por outro lado, os professores também são sujeitos em construção. Na visão de Arroyo (1999), a escola, em seu sistema seriado, é uma estrutura seletiva, peneiradora e excludente. Não se constitui uma educação básica de direito, enquanto os professores não superarem a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade. A cultura seletiva está presente nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano e reter fora da idade. Uma das grandes tarefas dos educadores é acabar com as estruturas excludentes existentes dentro da escola. A escola deve se rever profundamente para exercer a democracia em suas estruturas, ao se criarem estruturas escolares inclusivas.

A mesma lógica da aula anterior de História foi observada na aula de Ciências do dia 08/05/2014, no 8º ano, com a professora Dalva. Os alunos faziam atividades do livro didático sobre classificação dos alimentos (carboidratos, proteínas, lipídios, sais minerais, vitaminas). Estavam, naquele momento, dispersos, conversando muito. A professora, então, pediu aos alunos que dessem exemplos de carboidratos. Uma aluna respondeu inadequadamente e foi repreendida, devido às suas conversas paralelas. Com a dispersão dos alunos, a professora ficou preocupada novamente em relação à questão da prova e disse: “daqui a pouco vem a prova, e vocês vão ficar com vermelho”. Após esse momento, em que a professora chamou a

atenção da turma, os alunos se concentraram mais. E assim sucessivamente na aula de Ciências, da mesma professora, no dia 08/05/2014, na turma do 9º ano.

No início da aula de Ciências do dia 08/05, Dalva deu seu visto nas atividades propostas, para casa, na aula anterior. Ela enfatizou que os alunos que não fizeram deveriam prestar mais atenção à correção, devido às provas que já estavam marcadas. Novamente, percebe-se a preocupação da professora com a avaliação. Mesmo assim, alguns alunos se dispersaram, e, diante disso, foi imposta sua autoridade: “ou vão prestar atenção ou vão ter de sair da sala”. Percebe-se a falta de incentivo ao diálogo, à discussão na relação de ensino e aprendizagem.

É necessário e urgente, segundo Paulo Freire (1997), que a escola se torne um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos, como o de ouvir os outros, tendo, como dever, respeitá-los, ter tolerância. Do acatamento às decisões tomadas pela maioria, que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. Assim, o autor propõe que a escola cultive o gosto à pergunta, à crítica e ao debate. Nesse contexto, conforme Freire (1997, p. 65):

O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política. Daí, repetimos, a educadora é política. Em consequência, é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política. Em continuação, que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêem formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora.

Diante da realidade, não é possível a concretização de uma prática pedagógica democrática em que o contexto teórico é separado da experiência dos educandos, sendo imprescindível levar em consideração que os educandos já possuem certos conhecimentos a partir de suas experiências anteriores à escola. Para o autor, o ensino dos conteúdos não pode ser feito como se fossem coisas, saberes, que se podem sobrepor ou justapor ao corpo consciente dos educandos. Ensinar, aprender, conhecer não possui relação com a prática mecanicista. Os educadores precisam conhecer o que se passa na realidade dos educandos com quem trabalham, o que sabem e como sabem independentemente da escola.

Na aula de Ciências, no dia 12/05/2014, na turma do 8º ano, com a professora Dalva, os alunos queriam ir embora mais cedo devido à falta da professora

de História, logo no início da aula. Dalva disse-lhes que questionam demais as regras da escola e que têm de cumprir as ordens, ou então questionar na Secretaria de Educação. Selecionou a matéria da prova no livro, conferiu quem fez as atividades e deu seu visto. Questionou um aluno que não fez a atividade, disselhe que não tem compromisso, apesar de sua facilidade de aprendizagem. Dalva disse também que daria a ele “outra chance” e, caso não aproveitasse a oportunidade para fazer a atividade recomendada, conversaria com sua família. Pediu para que os alunos lessem as questões e as respostas. Exigiu dos alunos que melhorassem a leitura, a interpretação, já que, na visão da professora, estavam “errando” na interpretação.

Nessa situação, verifica-se a falta de um diálogo. Quando Dalva, afirmou, por exemplo, que o aluno “não tem compromisso”, não lhe foi dada a oportunidade de explicação dos motivos que o levaram a não fazer a atividade. Para Rodnei Balbinot (2006), a relação educador-educando não se estabelece mais pela assimetria vertical e unilateral, mas por um caminho de reciprocidade: o eu com o outro. Assim, o diálogo como práxis pode ganhar sentido formativo, vindo se constituir como um novo ponto de partida da relação de troca. A hierarquia de poder deve dar lugar a uma educação dialógica, onde quem ensina aprende e quem aprende ensina.

No dia 13/05/2014, durante a aula de Geografia, no 9º ano, a professora Estela fez a introdução do conteúdo: “os fluxos de refugiados no mundo” e contextualizou sobre bolsa de valores, era digital, fluxo de capitais. Disse que, quanto mais se vende e se utiliza a tecnologia, mais lucro é obtido, dando ênfase ao capitalismo. Estela dizia que o mundo está muito prático e que temos de acompanhar as “evoluções”, que a emigração é maior de países pobres para países ricos. A professora citou um exemplo o qual explicaria os motivos que levariam as pessoas a migrarem para outros lugares. Citou novamente a comunidade em que a escola está localizada: “você não vão sair daqui para um lugar mais atrasado, vão?” e continuou: “a gente tem de ir para frente... Mudar sempre para melhor: estudos, saúde, lazer, etc...”. Ela incentivou os alunos a assistirem ao jornal, a pesquisar na internet sobre os acontecimentos ao seu redor (terrorismo, conflitos políticos, religiosos, prostituição, etc.). Foi evidenciada, novamente, durante a exposição da professora, a desvalorização do lugar do campo. Estela reforça que os alunos devem sair do campo para “progredir”, como se saúde, lazer, estudos não comungassem com a vida no

campo. Explicitamente seus valores são de uma sociedade urbana, onde o campo tende a ser inferiorizado.

Nesse sentido, Arroyo (2012) enfatiza que a teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizada dos educandos, sujeitos a colonizar/educar. Daí, a resistência em reconhecer a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de sujeitos coletivos, vistos como inferiores. Para o autor, esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens. Em suas palavras:

Levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. Na história das ideias pedagógicas seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos ou subcidadãos, atolados na falsa consciência. (ARROYO, 2012, p. 32)

Ainda de acordo com Arroyo (2012), as pedagogias escolares são fechadas ao definir critérios rígidos de validade e de não reconhecimento dos saberes, modos de pensar, de aprender e de educar que os educandos levam às escolas. Eles, se vêem, assim, obrigados a ocultar suas experiências sociais. Por outro lado, os saberes e a criatividade docentes são também controlados no fazer pedagógico, nesse quadro de exclusividade pedagógica tão institucionalizada.

A mecanicidade e o uso intenso do livro didático, sem que houvesse participação dos alunos, permaneceram na aula de Ciências, no 8º ano. Em 15/05/2014, a professora Dalva fez a revisão das questões para a prova bimestral. Pediu para os alunos estudarem bastante para fazer boa prova. Na ocasião, solicitou para um aluno que não havia feito as atividades que copiasse de outro colega.

A mesma forma de trabalhar foi observada na aula de Geografia, na turma do 9º ano, em 19/05/2014. A professora Estela, nessa aula, pediu para os alunos fazerem atividades do livro sobre fluxo de pessoas e de capitais. Ela explicou que os países ricos possuem mais acesso aos meios de informação. O cidadão pode estar inserido na globalização desde que o país lhe dê condições, como bom salário, trabalho. Estela afirmou que a maioria dos países pobres não possibilita esse acesso. Durante essas explicações, não houve participação dos alunos em nenhum momento. O tema foi relevante, mas a professora conduziu a aula sem dialogar com os alunos e

sem uma relação mais crítica com a própria realidade vivida por ela e pelos estudantes. Talvez tal comportamento possa ser explicado pela postura da professora que lhes pediu para serem rápidos com o exercício já que a data da prova se aproximava. Mais uma vez, verifica-se a preocupação da professora com um, entre tantos e possíveis instrumentos de avaliação: a prova.

Na aula de História, na turma do 8º ano, em 19/05/2014, a professora Antônia propôs uma atividade avaliativa como revisão, para que os alunos respondessem, tendo como base um texto que teriam de estudar, já que a prova bimestral de História seria na semana seguinte. Alguns alunos diziam não querer revisão. Entretanto, ela não se importou com a posição manifestada por eles e apresentou o exercício. A metodologia empregada, apesar de certa imposição da professora, poderia ter contribuído com a formação dos sujeitos, pois Antônia propôs a interpretação de um texto, para que os alunos respondessem questões referentes ao período de extração do ouro, fugindo do tradicional livro didático. No entanto, tudo era feito individualmente, sem que houvesse uma discussão. Percebi que os alunos liam e respondiam, copiando do próprio texto. Alguns apresentaram dificuldades de concentração e de interpretação, mas, mesmo assim, a professora insistiu para que lessem o texto e encontrassem as respostas.

A situação se repetiu na aula de História da professora Antônia, na turma do 9º ano, em 20/05/2014. Haveria duas aulas seguidas. A professora propôs, então, um exercício sobre a Revolta de Canudos, a República Velha e a Revolta da Vacina para revisão. O exercício deveria ser feito em dupla, utilizando o livro didático. Os alunos ficaram dispersos e, enquanto copiavam do livro, conversavam sobre outros assuntos. Nesse contexto, eles faziam o exercício e, ao mesmo tempo, a professora ensinava como ir eliminando as questões erradas, já que a atividade era de múltipla escolha. Ela enfatizava a importância de tal habilidade para os momentos de provas de vestibular, provas do Enem, etc. Não havia incentivo à compreensão crítica, à discussão. Eu percebia que os educandos agiam mecanicamente e assim se passaram as duas aulas.

Na turma do 8º ano, no dia 20/05/2014, na aula de História, foi proposta aos alunos outra atividade referente a um texto em cópia, intitulado: “Tropas para abastecer as Minas,” a fim de que respondessem às questões. Alguns alunos apresentaram dificuldades quanto à interpretação. Por isso, apenas copiavam trechos

do texto. De maneira semelhante, foi desenvolvido o trabalho na aula de Geografia, no 9º ano, no mesmo dia. A professora Estela pediu aos alunos que terminassem as atividades da aula anterior. Ajudou alguns alunos a encontrarem as respostas no livro didático, dando seu visto nos cadernos. Nada aconteceu referente à criatividade, à inovação na prática pedagógica, o que torna as aulas cansativas, mecânicas, causando o desinteresse dos educandos. É importante ressaltar também que, durante as aulas observadas, não houve uso da biblioteca, nem incentivo à leitura ou à pesquisa.

De fato, as escolas no meio rural enfrentam problemas, como afirma o Texto Base da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998, p. 21-22). Falta infraestrutura e docentes qualificados, apoio a iniciativas de renovação pedagógica; o currículo e o calendário escolar são alheios à realidade do campo. Essas escolas são atendidas por professores com visão do mundo urbano ou com uma visão de agricultura patronal. Na maioria das vezes, esses profissionais não tiveram uma formação específica para trabalhar com essa realidade.

As escolas no meio rural estão deslocadas das necessidades e das questões do trabalho no campo, são alheias a um projeto de desenvolvimento, alienadas aos interesses dos camponeses, de seus movimentos e suas organizações. Elas estimulam o abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente. Em muitos casos, essas escolas acabam por motivar o deslocamento dos estudantes para estudar na cidade por não organizarem alternativas de avanço. Existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural. O problema da educação não se apresenta somente no meio rural, mas no campo a situação se torna mais crítica à medida que esse espaço este vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas.

As práticas das professoras, constatada nas aulas analisadas e descritas neste capítulo, permite concluir suas contradições em relação ao que diz o projeto político pedagógico da própria escola. Retomando o que foi discutido no capítulo anterior, no referido documento está escrito que a escola em questão norteia sua ação pedagógica na relação de ensino e aprendizagem, na formação ética e cidadã, em que professor e aluno estejam em constante mediação e interação. Conforme o PPP, os professores se propõem a evitar um ensino livresco, teórico, estático e distante da realidade dos alunos. De acordo com o documento, os educadores deveriam buscar

flexibilidade na prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, criativa, ajustada à realidade dos alunos e da escola; a elevação da autoestima dos alunos; realizar pesquisas de campo, etc. No entanto, nas atitudes das professoras em sala, nas aulas observadas, não foram verificadas tais ações pedagógicas, orientadas pelo projeto político pedagógico da instituição. Também, não foi considerada a realidade camponesa em que está inserida a comunidade.

Portanto, o que se observa, comparando as aulas analisadas neste capítulo com a descrição e análise das aulas do primeiro capítulo, observou-se que as práticas das três professoras oscilaram entre metodologias mais flexíveis e dinâmicas no capítulo anterior e certo tradicionalismo pedagógico neste segundo capítulo. Foi vista aqui, uma certa “violência simbólica”, apresentando até mesmo um contraponto entre as aulas observadas neste capítulo em relação às aulas do primeiro capítulo.

#### **4. CAPÍTULO III PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS À REALIDADE DOS EDUCANDOS DO CAMPO**

Conforme o Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010, Art. 2º, são Princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (MARCOS NORMATIVOS, 2012, p. 82).

Conforme consta no documento: Marcos Normativos (2012), a educação

do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora vários espaços sociais. Nesse sentido, o campo, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim, a compreensão de *campo* não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura.

De acordo com o relatório das Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo (2002), as políticas públicas educacionais ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam a concepção de alguns estudiosos ao considerarem, a partir de uma visão idealizada das condições materiais da vida na cidade e da visão particular do processo de urbanização, que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. No entanto, o campo possui suas especificidades. Nessa direção, Silva (2009) salienta que a educação do campo é entendida como um processo de formação e emancipação humana, envolvendo:

**Ações formais:** escolarização desenvolvida pelo sistema escolar público nas esferas federal, estadual, municipal e comunitária; **Ações não formais:** formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais:** as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organização, mas sobretudo de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas. (SILVA, 2009, p.74).

Portanto, a educação do campo tem um sentido amplo. A LDBEN (1996) determina em seu art. 1º que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Assim, a educação do campo é toda ação educativa desenvolvida entre os povos do campo e se fundamenta em seus conhecimentos, sentimentos, valores, cultura, modo de ser e de produção, em sua relação com a terra, etc. Por isso, é importante buscar uma interação da educação escolar com a

experiência cotidiana dos educandos numa perspectiva integradora entre escola e campo. As particularidades da vida camponesa manifestam-se também nos aspectos de suas relações sociais.

Na lógica do modelo dominante, de acordo com Roseli Caldart (2012), é a educação rural e não a educação do campo que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura. Segundo a autora, essas demandas não necessitam de um sistema público de educação no campo, embora essa realidade seja confrontada pela pressão articulada dos movimentos de trabalhadores camponeses a partir de suas demandas e projetos.

Ainda para a autora, no plano da práxis pedagógica:

A educação do campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (CALDART, 2012, p. 263)

Mesmo diante do amplo significado da educação do campo, percebe-se que, dentre as 35 aulas observadas na escola municipal localizada na zona rural, apenas quatro fizeram relação à vida camponesa dos educandos, embora não estivessem relacionadas diretamente aos princípios da educação do campo.

Essa relação com o campo pôde ser observada na aula de História do dia 07/05/2014, no 9º ano. Durante a explicação do conteúdo: “Os aluguéis no Rio de Janeiro”, a professora Antônia mencionou a época em que as pessoas queriam voltar para o campo, devido às dificuldades que enfrentavam na cidade. Citou exemplos dos incentivos do governo, a questão dos empréstimos, enfatizou que a população ficou endividada na época. Antônia disse que atualmente os povos que vivem no campo estão sem garantias, falou que “o governo dá com uma mão e tira com a outra”, quando se referia ao excesso de burocracia nos Órgãos Públicos, à falta de incentivo e perspectiva para o campo. Segundo a professora, “o produtor investe e não há retorno”. Falou também, nessa aula, que o governo quer passar uma imagem de que está tudo bem. Os alunos ficaram interessados, participaram apoiando a professora

em suas considerações. A professora e os alunos refletiram também sobre os grandes investimentos para a realização do evento: Copa do Mundo 2014.

Na aula de Geografia do dia 08/05/2014, na turma do 8º ano, a professora Estela realizou uma discussão sobre o espaço geográfico. Questionou os alunos, de perguntando-lhes de que maneira o homem retratava seu espaço geográfico e como houve a evolução no início dos tempos. Disse que o homem interferia muito pouco na natureza; porém, quando se iniciou a exploração, conseqüentemente os problemas começaram a surgir. Quanto à questão da terra, Estela interagiu com os alunos, perguntando quem deles possuíam terra e como faziam para cultivá-la, de que maneira preparavam a terra para o plantio. Alguns responderam que os avós e pais ainda usavam o arado de boi, e uma aluna disse que seu avô utilizava o trator para preparar a terra. Houve uma reflexão com a participação dos alunos sobre a modernização do campo e o êxodo rural devido a esse processo, pois, no campo, não havia tanto emprego como antes, em decorrência do uso das máquinas que diminuem a necessidade de mão de obra braçal. A turma falou sobre os arados de antigamente, mas que ainda hoje são utilizados na agricultura. Estela citou o exemplo de seus próprios pais, arando a terra, de suas experiências quando criança que, apesar de ter sido ela criada na cidade, naquela época não havia muita ocupação. Portanto, havia muitas terras onde plantavam. Contextualizou a questão, refletindo de como era antigamente, quando o homem intervinha menos na natureza, a quantidade de águas. A professora também falou de como os nossos rios estão atualmente. Durante essa aula, a professora não ficou presa ao livro didático. Essa forma de conduzir a discussão do conteúdo trabalhado despertou o interesse dos alunos.

De acordo com a nossa análise dos dados coletados, é possível afirmar que, ao fazer referência ao trabalho no campo, Estela considerou a realidade dos alunos. Marlene Ribeiro (2012), concorda que os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o estudo e o trabalho, visto que, em sua maioria, ingressam cedo nas lidas da roça para ajudar a família.

No entanto, na maioria das vezes, na escola, apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve na terra, como pôde ser observado na maioria das aulas que eu pude acompanhar. Chamando a atenção para esta problemática, João Pinto (1981 *apud* RIBEIRO, 2012), refere-se aos professores, justificando que eles não recebem uma formação adequada e

específica para lidar com a realidade do campesinato. Daí o seu desinteresse em estabelecer relações com a comunidade, quando encaminhados a trabalhos em espaços rurais. Essa é a realidade das educadoras pesquisadas, que possuem origens e cultura urbanas, portanto, com tendência a reproduzir os valores que receberam em sua formação. No entanto, os professores não são sujeitos isolados, estão inseridos em um contexto histórico, social, cultural, em um sistema de ensino, etc.

Nesse sentido, a prática pedagógica, conforme Caroline Rodrigues (2009) é, em sua essência, complexa, plural e envolve diversos olhares, leituras e compreensões, variando com o sujeito que as desenvolve, baseado em sua formação pessoal, construída a partir de interações com o outro, suas experiências, seus valores éticos e morais, e acadêmica. Enfim, o sujeito se constitui da integração da sua trajetória de vida com sua formação profissional.

No dia 13/05/2014, na turma do 8º ano, Estela, após a reflexão sobre a transformação do meio ambiente pelo homem, falou sobre as consequências da expansão das cidades, citando, como exemplo o município em que se localiza a escola. A professora falou de como a cidade está poluída pelo fato de as indústrias de fundições estarem misturadas às residências. Falou também sobre as técnicas modernas no campo, a chegada das máquinas colheitadeiras de café, que fizeram com que os pais, os jovens do campo saíssem da roça para a cidade com o objetivo de trabalharem na indústria. Naquele momento, fez referência novamente ao êxodo rural e chamou a atenção dos alunos para os pontos negativos desta mudança, por saírem de uma vida tranquila no campo para outra realidade na qual são fortes e graves as questões relativas à violência, às drogas, à criminalidade, etc. Houve um momento de reflexão sobre a realidade da comunidade em que vivem. A professora me disse que valoriza o produtor rural e sempre busca relacionar essa valorização em suas aulas, contradizendo assim algumas de suas práticas anteriormente observadas.

Na aula de Ciências do dia 19/05/2014 no 8º ano, a professora Dalva durante a aula sobre o sistema digestório, considerou uma realidade dos educandos do campo ao citar um exemplo de quando matam galinhas, pedindo que observassem a constituição do fígado dessa ave. Pediu também que observassem o organismo de um porco, com objetivo de conhecerem na prática, o corpo humano internamente, já que segundo ela, o organismo são semelhantes.

A escola voltada para a realidade dos educandos, conforme Rogério Caliari *et al.* (2002), torna-se cúmplice de seu desenvolvimento pleno, levando-os a serem sujeitos críticos, autônomos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social, sujeitos de suas histórias e experiências. A transformação dos alunos em agentes críticos de sua realidade torna o conhecimento significativo e emancipatório, possibilitando uma educação comprometida com o desenvolvimento do mundo rural.

Nesse sentido, a ação do educador e da educação como “ação transformadora” ocorre mediante a consideração de todos os envolvidos como sujeitos co-responsáveis por todo o processo de mudança. Assim, a escola é local oportuno para o exercício de reflexão sobre a realidade vivida pelo jovem do campo. Para Caliari *et al.* (2002), ações de educação participativa nascidas da preocupação de estimular continuamente a interação entre os atores envolvidos e sua realidade, são determinantes da conscientização dos sujeitos para romper com a “cultura do silêncio”, com sua domesticação e desumanização.

Na mesma direção, Rodrigues (2009) afirma que pensar a educação nos dias de hoje é pensar todas as suas dimensões, envolvendo os campos social, econômico e cultural. É enxergar as minorias como parte desse sistema, no sentido de valorizar a diversidade, a riqueza que compõem os diversos grupos sociais. O lugar *campo* nesse sentido é parte fundamental na sociedade. É reconhecer, na verdade, a importância de outros fatores que, juntamente com o cognitivo, cooperam, combinam entre si, proporcionando o sucesso escolar. É ir além dos muros da escola para tentar buscar caminhos para se chegar à emoção e a razão do sujeito, efetivando sua formação integral.

É importante o desenvolvimento de um processo de formação de educadores que assumam os princípios pedagógicos da educação do campo, de forma a permitir um processo educativo a partir da reflexão sobre as condições e história dos sujeitos do campo, respeitando essa realidade diferenciada. Os saberes escolares precisam estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola. Para Vendramini (2007), a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. Ela se fundamenta, especialmente, no reconhecimento de que esta realidade precisa ser mudada, tendo em vista as desigualdades sociais, o desemprego, as dificuldades

de acesso aos direitos às vezes conquistados por meio de políticas públicas, como aquelas voltadas para a saúde, a educação, o transporte, a infraestrutura, etc. Dessa forma, pensar em um projeto de educação do campo pressupõe sua sustentabilidade em aspectos econômicos, sociais e culturais. Portanto, a especificidade da educação do campo é justificada pelo fato de ultrapassar os espaços escolares; ela está presente também na organização produtiva e lúcida do povo camponês.

O fato de poucas aulas fazerem relação mais direta à vivência dos alunos pode ser compreendido por ser a escola em questão de ensino regular que segue o padrão de uma escola urbana e que incorpora, pois, valores urbanos. As professoras vêm da cidade para dar aulas no campo. Pôde-se perceber, durante a pesquisa e conversas informais com as professoras, que não havia conhecimentos profundos sobre a luta por uma educação do campo. Percebe-se que a nucleação das escolas rurais no município contribuiu muito para a permanência desses valores urbanos, o que traz uma falta de identidade entre as escolas e o público que as frequenta, já que, atualmente, apenas duas comunidades do município possuem escola no campo.

Nessa situação, um dos entraves ao avanço da luta pela educação do campo é uma questão cultural. Conforme Caldart (2003), as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. É uma situação social de exclusão. Fato este que pode ser comprovado na prática, uma vez que os alunos do 9º ano da escola em que foi realizada a pesquisa, ficaram eufóricos ao mencionarem que irão para a cidade a fim de concluir o ensino médio. A escola urbana é vista como superior à escola rural.

Para Caldart (2003), romper com este e outros bloqueios culturais, tem sido um grande desafio nas lutas para o desenvolvimento do campo. Essa realidade somente poderá ser transformada no processo de construção de novas relações sociais de produção e de cultura material que lhes correspondam. Sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, de acordo com a autora, assim como não são imutáveis as características alheias à cultura do campo das poucas escolas que se tem conseguido manter no espaço rural. São as lutas sociais que vão ajudando a tornar consciente este direito.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever e analisar as práticas docentes neste estudo permitiu-nos perceber como tem sido difícil a efetivação de uma educação comprometida com uma dimensão maior de um processo democrático para a construção de um conhecimento emancipatório, frente às inúmeras dificuldades que se apresentam. Nesse sentido, evidencia-se, nos métodos utilizados pelas professoras, em sala de aula, a inexistência, na prática, de uma proposta curricular de educação especificamente voltada para os interesses dos sujeitos do campo, ou pelo menos que considere seu modo de vida. Conclui-se, que, a educação oferecida aos estudantes que moram na cidade é a mesma oferecida aos estudantes que frequentam a escola presente no campo, independente das especificidades dos alunos.

A prática docente das três professoras, durante o período de estudo, expressa a dissonância com um projeto emancipatório, político e social. Deparamonos com práticas pedagógicas e processos de formação que, em grande medida, não trabalham a educação a partir da realidade dos sujeitos que vivem no campo; que, em muitos momentos, não respeitam seus valores, seus saberes, sua cultura, suas histórias. O que se observa, na maior parte do tempo, são práticas fundadas numa base política e ideológica opressora que impossibilita o processo educacional emancipatório, capaz de fazer a diferença. As práticas pedagógicas observadas, sem dúvida, juntam-se a inúmeros problemas existentes em todo um sistema de ensino, levando em consideração a formação das professoras, que não é específica, a falta de conhecimento sobre a luta de uma educação no/do campo, as cobranças para que se ensine os conteúdos dos livros, a pressão em relação ao desempenho dos alunos em diversas avaliações, a falta de recursos pedagógicos adequados, estrutura precária da escola, etc.

Este estudo de caso permitiu concluir que a educação rural apresenta problemas graves de origem, como constatados nos levantamentos bibliográficos de autores<sup>7</sup> lidos para esta pesquisa. Para os estudiosos da educação no espaço rural, assim como evidencia nossa investigação, a educação escolar neste espaço esteve

---

<sup>7</sup> Miguel Arroyo e Bernardo Mançano (1999); Flávia Fernandes (2009); Maria Silva e Amarildo Souza (2010); Walter Marschner (2011); Maria do Socorro Silva (2009); Roseli Caldart (2012).

ao longo da história, voltada para a cultura e padrões urbanos. Por isso, ela é inadequada ao seu meio; por isso, identificou-se tão pouca referência ao campo. No entanto, a educação do campo não é adversária em relação à educação urbana. Porém, há particularidades e complexidades nos dois tipos de educação, tendo em vista os sujeitos que dela participam, que a constroem; seus diferentes modos de ser, viver e produzir devem ser considerados.

Existem, desse modo, especificidades que deveriam ser levadas em consideração. Ficou evidenciado, em nossa pesquisa que, quando a escola não considera a realidade e a cultura dos educandos na formação que oferta, essa formação ocorre por meio de currículos descontextualizados, gerando o desinteresse dos educandos pelo estudo, o que pode levar ao fracasso escolar, à reprovação, à desmotivação. Situações que exemplificam tal tendência foram descritas no decorrer de algumas aulas. Quando o assunto é totalmente alheio à vivência dos alunos, não proporcionando uma reflexão crítica da realidade ou da sociedade, os estudantes ficaram desinteressados e desmotivados. Também contribui com esse contexto a mecanicidade das aulas, atividades exaustivas, preocupação excessiva quanto a notas e avaliação. Tudo isso contribui para que os alunos não obtenham sucesso no aprendizado.

Situação diferente, nós pudemos notar, ocorria quando aconteciam aulas mais dinâmicas e flexíveis, que permitiam a participação dos alunos, principalmente quanto a assuntos de cunho político e social. Era visível o interesse da turma quando havia relação do que se buscava ensinar com a realidade.

No que se refere ao projeto político pedagógico, notou-se que o documento não é construído a partir da realidade, com a participação da comunidade, da escola, dos pais, estudantes, etc. Adapta-se um modelo préestabelecido do qual poucas pessoas participam para, efetivamente, elaborá-lo. O PPP é construído e atualizado pela coordenadora da escola com auxílio de uma “especialista” e de algumas professoras.

Alguns pontos teóricos do PPP foram constatados na prática, mas não de forma totalmente satisfatória. Entende-se também que a realização de um projeto político pedagógico voltado aos interesses dos sujeitos do campo é uma tarefa complexa, principalmente, quando inexistente uma consciência de luta e de movimento por parte dos envolvidos no processo educativo. No cerne desse processo de

reelaboração do saber, conforme Maria Damasceno e Bernadete Beserra (2004), encontra-se a necessidade de uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola e as práticas sociais dos camponeses. Isso implica, para as autoras, transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber universal, sistematizado, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais. A educação, a educação escolar, o trabalho, a tecnologia, a cultura etc., são elementos centrais para a realização de projetos de vida no/do campo.

## 6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.** Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília, DF. 67 p.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 336p.

BALBINOT, Rodinei. **Ação Pedagógica:** entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção Educação em Foco). 181p.

BEZERRA, Maria Luíza da Costa. RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **A Escola e o Currículo Multicultural:** desafios e perspectivas. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>> Acesso em 17/08/2014.

BOGDAN, Roberto C.; BICKEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto Editora LDA. Portugal, 1994. p.47-51.

Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

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

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo. Resolução CNE/CEB Nº 1 – de 3 de abril de 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Orgs.) Escritos de educação. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 17/08/2014.

CALIARI, Rogério Omar; ALENCAR, Edgar; AMANCIO, Robson. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local.** Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/viewArticle/258>>. Acesso em: 16/06/2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998, Luziânia, Goiás. Texto Base para debate. Associação Brasileira de Educadores Lassalista, Revista AEC e UNESCO. Redação: Bernardo Mançano Fernandes – UNESP; Paulo Ricardo Cerioli, osfs – ITERRA; Roseli Salete Caldart – MST. 45p.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre a Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abril. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1>>. Acesso em: 16/06/2014.

FERNANDES, Flávia de Azevedo. **Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Brasília, DF, 131p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Editora Olho d' Água, 1997. 84 p.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Pedagogia da Terra: Significados da formação para educadores e educadoras do campo.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010. 183p.

MARSCHNER, Walter. **Lutando e ressignificando o rural em campo.** INTERAÇÕES, Campo Grande, v.12, n.1 p 41-52, jan./jun.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>>. Acesso em: 10/05/2014.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)**: quando a distinção possibilita a exclusão. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2011. 258f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 07/10/2014.

OLIVEIRA, Neldan de Araújo. SIQUEIRA, Francisca Jacira Freire de Sousa; GOMES, Maria Coelho Pimentel; SANTOS, Roseli Albino. **O Projeto Político Pedagógico como instrumento de democratização da Escola Pública**. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2011/anais/arquivos/0792\\_1101\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0792_1101_01.pdf)>. Acesso em: 05/07/2014.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo de salas multisseriadas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2009. 209p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 02/03/ 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**: Trajetórias de educadores e lideranças. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em 09/09/2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação como direito**: reler o passado, refletir o Presente e projetar o Futuro. In: Práticas Pedagógicas e formação de educadores (as) do campo: Caderno pedagógico da educação do campo. Alessandra da Costa Lunas, Eliene Novaes Rocha (Orgs.). Brasília: Dupligráfica, 2009. 212p.; il.; 21 cm. p.29-47.

SILVA, Maria do Socorro; SOUZA, Amarildo Carvalho de. O fazer educação no movimento sindical... Reinventando práticas. In: **Reflexões sobre o fazer pedagógico na formação de lideranças e dirigentes sindicais rurais**: Desenvolvimento Territorial com ênfase na Educação do Campo. Eliene Novaes Rocha, José Wilson Souza Gonçalves (Orgs.). Brasília, DF: CONTAG, 2010. 210 p. (Cadernos Pedagógicos da Educação do Campo; v. 1). p.21-34.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**: História Oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 254-279.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. Campinas, SP. Papirus, 24 ed. 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: <[books.google.com.br](http://books.google.com.br)>. Acesso em 05/05/2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho:** reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, pag. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04/05/2013.

Site consultado:

IBGE. <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>.

## 7. APÊNDICES:

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Formação: (Graduação, especialização, etc...)

---

De acordo com a Proposta Político Pedagógica da Escola, a ação pedagógica é norteada na relação ensino e aprendizagem e na formação ética e cidadã em constante mediação aluno-professor. Nesse sentido:

- 1 – Já realizou ou realiza práticas/atividades que possibilitem aos educandos, reflexão da realidade e da sociedade na qual vivem e/ou que permita relação com seu cotidiano (valores, experiências, cultura, etc)? Em caso afirmativo, quais?
- 2 – Você considera o conteúdo curricular, adequado à realidade dos educandos do campo? Justifique.
- 3 - Como você avalia os materiais e recursos pedagógicos que usa? São adequados? Suficientes? Interessantes? Sim ou não e por que?
- 4 - Quais são os principais problemas que identifica no currículo do ano/série com a qual trabalha e por que?

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

### Objetivos:

- Analisar a prática pedagógica da educadora em sala de aula; observar a metodologia empregada, tendo em vista o projeto político pedagógico da escola e as concepções de educação do campo.
- Observar a forma de como é transmitido, aos educandos que vivem no campo, o conteúdo da disciplina, se são considerados suas experiências de vida, seus saberes, valores, etc.
- Verificar, se além dos conteúdos contidos em livros didáticos, há alguma relação entre a teoria e a prática dos educandos do campo.
- Verificar o uso de outros espaços além da sala de aula; se há atividades fora do ambiente escolar que relacione o conteúdo estudado em sala de aula com a realidade vivida pelos estudantes; quais são essas atividades e de que forma acontecem.
- Verificar se a explicação das disciplinas se dá somente de forma verbal e/ou através de modelos preestabelecidos, ou se há outras formas que permitam aos educandos relação com seu cotidiano, como elemento para motivar a aprendizagem, como exemplo: filme, dinâmica, música, imagem, etc.
- Observar se, nas disciplinas trabalhadas, há oportunidades de reflexão sobre realidade dos educandos do campo e a respeito da sociedade na qual vivem.
- Perceber a participação dos alunos nas aulas e nos espaços para discussão.
- Verificar o incentivo ao pensamento crítico e consciente.

- Observar a relação professora/aluno - atitude da educadora em relação aos alunos (respeito, diálogo, flexibilidade na prática pedagógica, autoridade, dinamismo, criatividade, etc.) e a interação dos alunos.
- Estudar a análise e a sistematização do conteúdo (se há diálogo a partir do conhecimento dos alunos com a sua realidade).
- Observar se o ambiente físico da sala de aula é um espaço educativo organizado (se há equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola que permitam a prestação de serviço de qualidade aos educandos).
- Observar se os materiais didáticos respondem às necessidades da prática pedagógica (se seu conteúdo respeita a diversidade humana e, ao mesmo tempo, a igualdade de todos).
- Observar a qualidade dos recursos (se esses recursos respondem às necessidades do processo educativo e do envolvimento dos educandos).
- Perceber o incentivo à realização de pesquisas.
- Analisar a metodologia utilizada: individual/grupo; alunos ativos/passivos; quais os principais recursos utilizados.

APÊNDICE C - FOTOGRAFIAS DA ESCOLA  
Fotografia 1 – Entrada da escola



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 2 – Refeitório



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 3 Biblioteca



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 4 – Biblioteca



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 5 – Quadra de esportes e lazer



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 6 – Cozinha



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 7 – Sala de arquivo, armazenamento de materiais escolares e xerox



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014

Fotografia 8 - Sala da turma do 9º ano



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 9 - Sala da turma do 8º ano



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.

Fotografia 10 – Sala de TV e Programa Mais Educação



**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2014.