UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VALDIVINA VILELA BUENO PAGEL

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO GESTADA EM SALAS ANEXAS, NO DISTRITO DE VILA APARECIDA, MUNICÍPIO DE CÁCERES/MT.

CÁCERES – MT
2012

VALDIVINA VILELA BUENO PAGEL

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO GESTADA EM SALAS ANEXAS, NO DISTRITO DE VILA APARECIDA, MUNICÍPIO DE CÁCERES/MT.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Drª Ilma Ferreira Machado.

CÁCERES – MT

2012

© by Valdivina Vilela Bueno Pagel, 2012.

Pagel, Valdivina Vilela Bueno.
A Organização do trabalho pedagógico da educação do campo gestada em salas anexas, no Distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT. / Valdivina Vilela Bueno Pagel. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.
150 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Orientadora: Ilma Ferreira Machado.

1. Educação do Campo. 2. Organização do trabalho pedagógico. 3. Salas Anexas do Ensino Médio. 4. Escolas – Distrito Vila Aparecida. I. Título.

CDU: 37.018.51(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

VALDIVINA VILELA BUENO PAGEL

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO GESTADA EM SALAS ANEXAS, NO DISTRITO DE VILA APARECIDA, MUNICÍPIO DE CÁCERES/MT.

BANCA EXAMINADORA

_____

PROFª DRª ILMA FERREIRA MACHADO (ORIENTADORA – PPGEDU/UNEMAT)

_____

PROF DR°. JAIR RECK (UNB)

_____

PROFª DRª. BELENI GRANDO (PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 28/02/2012

DEDICATÓRIA

In memorian

À minha querida Orientadora Profª. Drª. Emília Darci de Souza Cuyabano. Pela acolhida, confiança, paciência, escuta sensível, orientações cuidadosas. Ao ser humano maravilhoso que foi. Às lições de aprendizagem, alegria, esperança, força, coragem, luz e encanto. Assim, amorosamente, caminhou comigo até os últimos dias de sua vida... e que continua presente em nossas lembranças os seus ensinamentos, tornando-nos seus eternos aprendizes...

AGRADECIMENTOS

À coordenadoria de Pós-Graduação e ao corpo docente do Mestrado em Educação da UNEMAT pela oportunidade de materializar este sonho e, pela dedicação e seriedade que conduziram todo processo;

À minha querida orientadora, Prof.ª Ilma Ferreira Machado, cheia de compromissos político-pedagógicos e amor a seus projetos, os quais me renderam muito aprendizado pela Educação do Campo. Ao apoio e ensinamento que me foram oportunizados desde o início desta pesquisa. À dedicação ao acolher-me como orientanda, pelo companheirismo e seriedade com os quais assumiu esse trabalho;

Aos membros da banca examinadora, Professora Ilma Ferreira Machado, Heloisa Salles Gentil, Beleni Grando e professor Jair Reck, por suas preciosas contribuições para qualificação desta pesquisa;

Aos funcionários da UNEMAT, especialmente ao Plínio, da Pós-Graduação da Faculdade em Educação, por seu profissionalismo e atendimento cordial;

Aos profissionais de educação das Salas Anexas de Ensino Médio de Vila Aparecida, à Escola Municipal Buriti e à comunidade de Vila Aparecida, pelos braços abertos cheios de cordialidade com que me receberam. Bem como por me acolherem afetuosamente em seu espaço de trabalho, de estudo, em seus lares, em meio a tantas tarefas, e me oferecem as condições necessárias para a realização desta pesquisa com espontaneidade e disposição;

Ao Mauro, Deise, Solange, Ana, Antonio, Domingos, Lucinei, Guimaildes, Valeria, Lucia, Salu, Jacinto, Cipriano, Antonio, Marco, João, Deuselina, Anne, Elisabeth, Ivani, Romeu, Sebastião, Iracelma, Marilda, Aparecida, Maira, Naiane, Fabiana, Daniel, Thiago, Amir, Ilma, Gilson, Emília, Ana Maria, Beleni, Gisele, por suas valiosas contribuições na realização da pesquisa;

Ao Marco, Deusa, Cidinha e Madalena pelo carinho, respeito, amizade, compromisso e companheirismo. Pelas leituras cuidadosas, profundas e afetuosas. Por dividirmos sonhos, angústias e conquistas;

À Prof. Deisiane e ao enfermeiro João, por me acolherem cuidadosamente e carinhosamente em sua casa, em Vila Aparecida, durante a realização da pesquisa. Ao companheirismo e amizade;

À Milena pelos primeiros passos em direção ao mestrado em Educação, quanto na realização do projeto, fez importantes contribuições. Bem como por seu carinho, compromisso, respeito e amizade;

À Prof. Marilda que me disponibilizou inúmeras bibliografias sobre a Educação do Campo (de seu acervo pessoal) e por me acompanhar nos primeiros passos desta pesquisa. À sua fraterna amizade;

Aos colegas do mestrado, pela amizade e trocas, que fizeram de cada instante de convivência, momentos de partilha, nos quais tivemos a oportunidade de aprendermos juntos. Obrigada a todos(as) pelo carinho e pelas sabias palavras que vieram nos momentos difíceis e alegres que partilhamos no decorrer destes dois anos de caminhada.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Deus por tudo que tenho recebido, o mestre dos mestres;

Aos meus amados pais (Maria Madalena Bueno e Jacinto Vilela Bueno), que desde cedo me incentivaram aos estudos. Pela luta incansável que realizaram para que tivéssemos condições de levar nossos estudos em frente. Pelo testemunho de vida que me levou a respeitar a luta e os saberes/fazeres dos sujeitos do campo. Na grandeza e pureza de amor são fontes de exemplos que me ensinam a amar e a enfrentar com fé, coragem e dignidade os desafios da vida. Agradeço imensamente pelo apoio incondicional, pelo amor e força. Exemplos nos quais procuro me guiar. Minha eterna gratidão;

Ao querido e amado Marco Antonio, meu companheiro e amigo que admiro por sua dedicação, força, companheirismo e compromisso. Por estarmos juntos e compartilharmos sonhos, ideias, angústias. Por ser um pai generoso e amado. Por estar ao meu lado, pelo apoio incondicional, pelas contribuições teóricas e de cunho político;

As minhas queridas e amadas filhas Hellen Geovanna (8 anos) e a pequena Anne Madalenna (presente que recebi durante o mestrado), fonte de imenso amor, vida, inspiração e carinho, mesmo em sua meninice compreendeu minhas ausências, na ocasião de dedicação da pesquisa e escrita de cada uma das páginas seguintes;

Aos meus amados/as e amados/as irmãos/as Deusa, Cidinha, Messias e Dulce (*In Memoriam*), pelo respeito, afeto e estímulo, pelo incondicional apoio, companheirismo e pelas palavras de esperanças com que me acolhem nas dificuldades, pelos incentivos constantes e pela fé na minha capacidade de conquistar meus sonhos...

Aos meus queridos/as e amados/as sobrinhos/as, Arthur Vinícius, Gabriel Henrique, Manuela, Shalva Andressa, Hugo, Joicy Sthefanny, e Zilda Gabriella, alegrias de nossa família;

Aos/as queridos/as Zilda, Márcialana, Jaqueline, Myriam Mychelle, Barrinha (*In Memoriam*), Divino, Júlio, Orlando e Dionísio pelo companheirismo e amor fraterno.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender como se constitui o trabalho pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio em uma escola situada no campo, tendo como referência as orientações legais para a Educação do Campo. Nesse sentido, consideramos o seguinte problema: de que forma as Salas Anexas do Ensino Médio, situadas na zona rural, conseguem dinamizar a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as orientações e os princípios da Educação do Campo? Procuramos refletir sobre a organização do trabalho político-pedagógico a partir de situações didático-pedagógicas e experiências educativas que acontecem no contexto escolar e não escolar. Para a realização desta pesquisa, buscamos aporte teórico na abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso, considerando o exame profundo do tema em estudo, por meio de: observação; registro e análise das interações entre docentes, discentes, gestores, pais de alunos, pioneiros da comunidade e das atividades pedagógicas; realização de entrevistas; análise documental e de levantamento bibliográfico. Os resultados obtidos nos possibilitaram identificar indícios de que a organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas observadas apresenta relativa aproximação com os princípios político-pedagógicos da Educação do Campo, o que pode ser demonstrado, por exemplo, na preocupação dos docentes em contextualizar os conteúdos trabalhados, aproximando-os da realidade do campo e dos saberes dos sujeitos que o compõe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Organização do Trabalho Pedagógico, Salas Anexas.

ABSTRACT

This research seeks to understand how pedagogical work is performed in High School Adjoining Classes in a school situated in the countryside, in reference to the legal guidelines for the Rural Education. In this sense, we consider the following problem: how the High School Adjoining Classes, situated in the countryside, can streamline the organization of educational work in view of the principles and guidelines of Rural Education? We try to reflect on the political-pedagogical work organization from the didactic-pedagogical situations and educational experiences that happen in school and non-school context. To carry out this research, we have sought theoretical support in the descriptive qualitative approach, in the form of case study, considering the deepest examination of the topic being studied through: observation, recording and analysis of interactions between teachers, students, administrators, parents, Community and educational activities pioneers, interviews, document analysis and literature review. The results have enabled us to identify evidences that the political-pedagogical work organization in Adjoining Classes shows relative approach to the political-pedagogical principles of Rural Education, which can be demonstrated, for example, with teachers' concern in contextualizing the content worked, bringing them closer to the reality of the countryside and knowledge of the individuals who compose it.

KEYWORDS: Rural Education, Pedagogical Work Organization, Adjoining Classes.

LISTA DE SIGLAS

ACAR	Associação de Créditos Rurais e Assistência de Créditos Rurais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Conselho de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENERA	Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAB	Movimentos dos Atingido por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SSR	Serviço Social Rural
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEFE	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FONTES DE INFORMAÇÕES. 19

QUADRO 2 – ORIGEM DOS ESTUDANTES DAS SALAS ANEXAS EM VILA APARECIDA 36

QUADRO 3 - EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DA REDE ESTADUAL, NA ZONA RURAL - ENSINOS FUNDAMENTAL, MÉDIO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MT - 1997/2001/2005 62

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO. 27

FIGURA 2 – CONDIÇÕES DA MT 343. ÔNIBUS QUE REALIZA TRANSPORTE DE PASSAGEIROS ENTRE CÁCERES E VILA APARECIDA. 29

FIGURA 3 – ÔNIBUS ATOLADO NA MT 343. 30

FIGURA 4 - ESPAÇO NO QUAL FUNCIONAM DUAS SALAS DE AULAS. 34

FIGURA 5 - BARRACÃO MENOR ONDE FUNCIONA UMA DAS SALAS DE AULA. 34

FIGURA 6 - BARRACÃO MAIOR NO QUAL ACONTECEM AS REUNIÕES DA COMUNIDADE. 35

FIGURA 7 – ÔNIBUS UTILIZADOS NO TRANSPORTE ESCOLAR. 36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA **18**

1.1 PESQUISA QUALITATIVA 18
1.2 COMPOSIÇÃO DA PESQUISA 19
1.2.1 AS FONTES ORAIS 20
1.2.2 OBSERVAÇÃO LIVRE 22
1.2.3 FONTES DOCUMENTAIS 22
1.2.4 O REGISTRO DOS DADOS 23
1.2.5 A SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 23
1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA 26
1.3.1 A COMUNIDADE VILA APARECIDA 26
1.3.2 AS SALAS ANEXAS 30
1.4 O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO E AS SALAS ANEXAS 40

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO E PERSPECTIVAS EM CURSO **42**

2.1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL 43
2.2 O SIGNIFICADO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS À EDUCAÇÃO DO CAMPO 55
2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO 58
2.4 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS . 66
2.5 A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA VOLTADA À EDUCAÇÃO DO CAMPO 71
2.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO 78

3 O ESPAÇO DE SABERES: ESCOLA E COMUNIDADE **91**

3.1 PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A VIDA DO CAMPO 93
3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA 104
3.2.1 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO 106
3.2.2 OS CONTEÚDOS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO IMPLEMENTADAS 114
3.2.3 OS INDÍCIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO VOLTADOÀ EDUCAÇÃO DO CAMPO 122

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS **133**

REFERÊNCIAS **142**

ANEXO I **146**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO **146**

APÊNDICE I **147**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES-GESTORES **147**

APÊNDICE II **148**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS **148**

APÊNDICE III **149**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PAIS DE ALUNOS **149**

APÊNDICE IV **150**

ROTEIRO DE CONVERSA INFORMAL COM A POPULAÇÃO DE VILA APARECIDA **150**

INTRODUÇÃO

O entendimento de que a educação escolarizada integra um processo social abrangente, plural e contraditório que flui em múltiplas direções político-pedagógicas, gerou situações desafiadoras e motivadoras no contexto de minha atuação docente em Escolas do Campo, o que motivou este estudo, no qual busquei refletir sobre as nuances da organização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas da Comunidade de Vila Aparecida do Município de Cáceres/MT, segundo os referenciais de Educação do Campo.

Nos aspectos motivadores e desafiadores encontram-se a origem do objeto e *lócus* deste estudo. Um *lócus* que ocupa em nós um misto de esperança e angústia. A esperança no sentido de constituirmos uma educação inclusiva que reconheça os elementos político-pedagógicos necessários à formação dos sujeitos do campo. E, a angústia por tardar o avanço das mudanças necessárias à implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

Assim, buscamos através deste estudo de caso, refletir sobre a organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas[1] do Distrito de Vila Aparecida (Cáceres-MT), a partir das situações didático-pedagógicas e experiências educativas que acontecem no contexto escolar e não escolar.

As Salas Anexas, no âmbito do Estado de Mato Grosso, se constituem como espaços temporários e alternativos destinados a atender, em situação emergencial, uma determinada demanda educacional. Esses espaços educativos têm sido marcados, historicamente, pela precariedade e provisoriedade contínuas, funcionando em barracos de palha, debaixo de árvores, igrejas, barracões, como no caso de nosso objeto de estudo, compartilhando salas do ensino fundamental do campo, dentre outros.

Apesar da questão da infraestrutura das escolas ser objeto de intensos debates no âmbito da Educação do Campo, nesta pesquisa dedicamos atenção à organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas, considerando o próprio meio social e ambiental do campo como um dos elementos constitutivos da Educação do Campo.

[1] As Salas Anexas do Ensino Médio, lócus de nossa pesquisa, estão sediadas nas dependências do galpão da Igreja Católica, no distrito Vila Aparecida, e ficam sob a responsabilidade pedagógica e administrativa da Escola Estadual (do Campo) "Mário Duílio Evaristo Henry". Distam entre si 110 km e, aproximadamente 50 km da sede do município, Cáceres-MT.

Neste sentido, consideramos o seguinte problema de pesquisa: de que forma as Salas Anexas do Ensino Médio, situadas em zona rural, conseguem dinamizar a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as orientações e os princípios da Educação do Campo? A problemática nos levou às seguintes questões norteadoras desse trabalho: a) quem participa e como se dá a organização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas? b) qual a percepção que a comunidade de Vila Aparecida tem em relação à Educação do Campo? c) em que medida a escola busca direcionar as práticas político-pedagógicas segundo a especificidade da Educação do Campo? e quais estratégias político-pedagógicas adotadas, consideram o conjunto de princípios e de procedimentos instituídos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?

O núcleo de atenção desta pesquisa leva ao seguinte objetivo geral: compreender como se constitui o trabalho pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio em uma escola situada no campo, tendo como referência as orientações legais para a Educação do Campo.

Quanto aos objetivos específicos que nos orientaram, são os seguintes: a) identificar as condições de implantação e funcionamento de Salas Anexas em Vila Aparecida; b) compreender em que medida a população da Vila Aparecida almeja a Educação do Campo, e qual a percepção que tem dela; c) identificar as concepções e práticas da educação escolarizada e sua articulação (ou não) com os saberes/fazeres do campo; d) identificar como os saberes do campo são incorporados ao trabalho pedagógico nas Salas Anexas de Ensino Médio e transformados em práticas educacionais.

No presente estudo de caso, buscamos aporte teórico na abordagem qualitativa descritiva, considerando o exame do tema em estudo, através da observação, registro e análise das interações entre pessoas, grupos e instituições, visando "caráter mais interpretativo, [pois,] procura melhor compreender o processo pelo quais as pessoas constroem significados e em que consistem esses significados" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70). Com a abordagem qualitativa, buscamos valorizar mais o processo de pesquisa do que o produto, sem perder de vista a dimensão social do fazer educacional, situando-o no contexto das demais atividades e processos vividos pelos sujeitos do campo.

Os procedimentos metodológicos de investigação desta pesquisa, no que diz

respeito aos métodos e técnicas de coleta e análise de dados, foram desenvolvidos em cinco etapas conjugadas, consistindo em: a) análise documental, b) realização de entrevistas, c) observação em campo e d) levantamento bibliográfico, e, e) sistematização e analise de dados. As informações bibliográficas e obtidas a campo foram estruturadas neste trabalho em três capítulos, sendo complementadas pelas considerações finais e alguns apêndices e anexo.

No primeiro capítulo, abordamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Incluímos uma breve contextualização do lócus de estudo, a qual foi sucedida da exposição dos aparatos legais geradores das Salas Anexas, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Desta forma, objetivamos abarcar o campo metodológico e as condições político-institucionais dimensionadores das Salas Anexas.

No segundo capítulo, realizamos uma contextualização social, política e educativa sobre a Educação do Campo no Brasil e no Estado de Mato Grosso, a partir de revisão teórica. Assim, objetivamos explicitar de forma breve, o percurso histórico da Educação no Campo, apontando os seus aspectos fundantes na Resolução CNE/CEB n° 1, bem como na contribuição da perspectiva emancipatória libertadora voltada à Educação do Campo. Ainda, neste capitulo, tematizamos a organização do trabalho político-pedagógico na Escola do Campo, na qual buscamos os aspectos intrínsecos no que tange à especificidade educacional, observando o horizonte da formação dos sujeitos do campo através de uma educação emancipatória.

No terceiro capítulo, buscamos compreender a organização do trabalho político pedagógico nas Salas Anexas de Ensino Médio de Vila Aparecida, por meio de entrevistas, observações e vivências com membros da comunidade, docentes, gestores, alunos e demais cidadãos de Vila Aparecida, o que nos possibilitou identificar indícios da referida organização. Neste contexto, a partir da percepção sobre a educação e a vida no campo, procuramos identificar os traços inerentes à organização do trabalho político pedagógico daquele espaço educacional. Recorremos, portanto, como ponto de partida, às vozes dos sujeitos, com o propósito de compreender a construção, execução do trabalho político pedagógico das Salas Anexas.

CAPITULO I
OS CAMINHOS DA PESQUISA

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.
>
> Paulo Freire

1.1 PESQUISA QUALITATIVA

Ao assegurarmos e interpretarmos como se constitui o trabalho pedagógico em Salas Anexas do Ensino Médio no campo, optamos pela metodologia de pesquisa segundo a perspectiva *qualitativa*, na modalidade estudo de caso, estruturado em "uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente" (TRIVIÑOS, 2008, p. 133).

Subsidiam as reflexões sobre pesquisa qualitativas as contribuições de Menga Lüdke e André, que destacam o valor do estudo de caso por abrir múltiplas perspectivas de se interpretar o contexto específico segundo arranjos complexos e abstratos, permitindo, assim, observar "seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo" (1986, p. 17), de maneira a propiciarmos vivências e compreensões ampliadas e detalhadas de uma realidade.

No estudo de caso em pauta buscamos identificar e interpretar questões relacionadas às ações pedagógicas e atividades culturais comunitárias que se justapõem em processos educacionais nas Salas Anexas do Ensino Médio, em funcionamento no galpão da Igreja Católica e nas dependências da Escola Municipal "Buriti". Essas salas estão vinculadas à Escola Estadual "Mário Duílio Evaristo Henry", sediada no distrito de Nova Cáceres, no Município de Cáceres-MT.

Para "desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com variedade de tipos de informantes" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Desta forma, optamos por uma variedade de fontes de informações envolvendo a observação livre nos espaços educacionais (na Escola, na sala de aula e na comunidade de Vila Aparecida), mediadas

por conversas informais ou pela realização de entrevistas semi-estruturadas. Complementamos o rol de dados qualitativos pautando-nos na análise de documentos, tais como: legislações vigentes, projeto político pedagógico, planos de ensino e demais documentos referentes às Salas Anexas, conforme demonstramos a seguir.

Quadro 1 - Fontes de informações.

Estudo de Campo (empírico)		**Documentais**
Orais	**Observação Livre**	
- Entrevistas com educadores, gestores, alunos, pais de alunos e moradores pioneiros de Vila Aparecida.	- Na Comunidade, - Na escola, - Na sala de aula.	- Resolução CNE/CEB n° 1, de 2002 - Parecer CNE/CEB n° 36/2001 - Resolução CNE/CEB n° 02, de 2008 - Resolução n° 126/03-CEE/MT, - Parecer 202-B/2003- CEB/CEE/MT - Resolução n° 157/02-CEE/MT, - Projeto Político Pedagógico, - Planos de Ensino, - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso – 2008 - 2017.

Construção da autora, 2011.

Grande parcela das informações levantadas neste estudo refere-se a fontes orais, as quais contribuíram para a interpretação das condições sócio-educacionais locais, e foram oportunizadas por gestores, professores, alunos, funcionários da Escola Municipal "Buriti", que abriga algumas atividades das Salas Anexas, e por pais de alunos e demais cidadãos de Vila Aparecida.

1.2 COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

O estudo de caso requer um trabalho de campo com um olhar atento, desarmado e cuidadoso do investigador para captar nuances intrínsecas e extrínsecas acerca do problema que se pretende estudar; o que exige do investigador atenção e reconhecimento do potencial social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, realizamos no trabalho de campo, uma série de registros referentes às atividades e

situações em que os sujeitos realizavam em seus fazeres cotidianos.

As atividades de registro foram realizadas no diário de campo, onde as informações foram divididas em dois espaços. No primeiro, realizamos a caracterização descritiva do espaço em que a investigadora realizou a descrição, segundo Triviños "A exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações" (2004, p. 155). Deste modo, procuramos realizar uma descrição detalhada do local e os acontecimentos, as atividades, os objetos, as pessoas, os comportamentos, as atitudes, as conversas e as ações observadas no *lócus* de pesquisa, pois "sob cada comportamento, atitude, idéia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno" (idem, p. 155).

No segundo espaço, foi realizado registro reflexivo das situações observadas, examinando inclusive, as notas descritivas; ocasião em que a investigadora registrou as condições subjetivas em que ocorre a constituição de ideias, das preocupações, dos pontos de vista, das estratégias e reflexões dos sujeitos. Em relação às anotações de campo de natureza reflexiva, Triviños destaca que "as reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação são muito importante. Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, uma nova hipótese" (2004, p. 157), que podem indicar "perspectivas de buscas diferentes, necessidade de reformular novas indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc." (idem, p. 157).

1.2.1 AS FONTES ORAIS

Com a finalidade de identificar e interpretar o objeto de pesquisa, realizamos algumas entrevistas com sujeitos de Vila Aparecida, a fim de levantar informações pertinentes às pretensões, as ações pedagógicas e atividades cultuais desenvolvidas nas Salas Anexas do Ensino Médio. Ao todo foram realizadas 20 entrevistas, com os seguintes atores pesquisados: 04 docentes, 05 discentes, 03 gestores, 04 pais de alunos e 04 membros da comunidade.

Como critérios de seleção dos sujeitos para realizarmos as entrevistas,

consideramos os seguintes aspectos:

- Diretor da Escola Municipal Buriti, juntamente com a coordenação pedagógica da referida Escola e das Salas Anexas, com o objetivo de identificar a situação da gestão perante os avanços, os limites, as dificuldades, as contradições e os conflitos vivenciados no contexto pedagógico e administrativo das Salas Anexas na comunidade, utilizando roteiro de entrevista semi-estruturado (apêndice I).

- Assessor Pedagógico da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), tendo em vista identificar os aparatos institucionais e burocráticos que o Estado imprime na gestão educacional para as salas as Salas Anexas de Ensino Médio, identificados a partir do (apêndice I).

- Professores(as) vinculados ao Ensino Médio foram entrevistamos (quatro) com o objetivo de identificar as concepções e práticas curriculares desenvolvidas. Atividades que nos possibilitaram identificar de que forma esses educadores elaboram e articulam o processo de ensino-aprendizagem com os saberes/fazeres do campo, conforme preceituam as orientações legais para a Educação do Campo. Nesse sentido, destinamos atenção aos avanços, aos limites, as dificuldades, as contradições e aos conflitos vivenciados no contexto da organização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas, identificadas a partir do (apêndice I).

- Estudantes do Ensino Médio, sendo selecionados cinco alunos(as) para a realização de entrevista semi-estruturada, conforme roteiro disposto no (apêndice II). As entrevistas com os estudantes nos possibilitaram compreender em que medida a proposta pedagógica atende aos interesses e às perspectivas do jovem do campo. Para a realização das entrevistas foram selecionados um aluno do terceiro ano, dois do segundo ano e dois do primeiro ano, sendo dois alunos residentes no núcleo da comunidade, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, e outros três que residem nas adjacências, dois do sexo feminino e um do sexo masculino, com faixa etária aproximada. A opção por gêneros diferentes diz respeito à hipótese de que podem ter funções diferenciadas nas atividades que realizam no Campo, assim como às expectativas em relação à escola.

- 04 Cidadãos pioneiros do Distrito de Vila Aparecida representando a comunidade foram entrevistados, bem como 04 (quatro) pais que possuem filhos cursando o Ensino Médio. Neste grupo de entrevistados consideramos quatro cidadãos que residem em área rural e quatro residentes em Vila Aparecida. A seleção de

representantes fez-se necessária para identificar os saberes e fazeres do campo presentes no labor diário da comunidade, e conhecer um pouco das raízes históricas, seus significados culturais e sua vinculação com a realidade social presentes atualmente no Distrito. Para tanto, utilizou-se o roteiro de entrevista descrito no apêndice III e apêndice IV.

1.2.2 OBSERVAÇÃO LIVRE

A observação livre confere maior aproximação do pesquisador com a realidade estudada (ANDRÉ, 1986). Nesse sentido, a observação livre vai ao encontro das necessidades da pesquisa qualitativa descritiva, uma vez que é uma metodologia que nos auxilia no registro das práticas manifestadas espontaneamente pelos sujeitos, sem pré-requisitos direcionais de observação e compreensão dos fenômenos sociais e educacionais observados. Assim, a

> observação livre, [...] satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, nesse caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa (TRIVIÑOS, 2008, p. 154).

Dessa forma, a observação livre, em nossa pesquisa, tem a finalidade de identificar um conjunto de características e situações dos saberes do campo na comunidade, ou de característica da organização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas, inclusive, nos possibilitando identificar situações abstratas, tensões, contradições e dinamismos.

1.2.3 FONTES DOCUMENTAIS

Reunimos um conjunto de documentos com o objetivo de constituir um ‘banco’ de informações institucionais, o que nos permitiu inquirir a sua expressão real através de evidencias que fundamentem as informações da pesquisa. Consoante, os

> documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte ‘natural de informação’. Não são apenas uma fonte de informação descontextualizada, mas

> surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ, 1986, p. 39).

1.2.4 O REGISTRO DOS DADOS

Os dados são expressão do real captado pelo olhar do pesquisador. A coleta se estendeu pelo universo dos fazeres dos sujeitos na comunidade de Vila Aparecida e pelo universo documental com vista a reunir e constituir um conjunto de informações para substanciar o campo analítico da pesquisa. O registro de dados foi realizado a partir das transcrições das entrevistas, de notas referentes à observação de campo, fotografias, documentos oficiais, dentre outros. Outrossim, podemos afirmar que os

> dados são simultaneamente as provas e as pistas. Coligidos cuidadosamente, servem como factos inegáveis que protegem a escrita que passa a ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

No registro das observações, utilizamos o caderno de campo, instrumento no qual realizamos "as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais, e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e em seguida fazendo comentários críticos sobre elas" (TRIVIÑOS, 2008, p. 154).

A utilização do caderno de campo tornou-se vital para realizarmos a pesquisa qualitativa, visto que à pesquisadora foi possível "acompanhar o desenrolar dos fatos, registrando-os descritivamente" (SEVERINO, 2002, p. 14). Consideramos o registro no diário de campo como "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

1.2.5 A SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Interpretamos as informações coletadas mediante o estabelecimento de eixos de análises, os quais nos permitiram interpretar a organização do trabalho pedagógico através das situações didático-pedagógicas que constituíram o processo educativo dos

sujeitos do campo, segundo o contexto escolar-comunidade. Desta forma, foram organizados os elementos-chave para a compreensão do problema de pesquisa, com base na elaboração de entrevistas, observação livre e análise documental e, também, nos objetivos propostos para este estudo e do arcabouço teórico que fundamenta a presente pesquisa. Em um primeiro momento, foram pré-selecionados dois eixos: a) Percepção sobre a educação e a vida no campo; e, b) organização do trabalho político-pedagógico.

Após realizarmos algumas observações a campo, passamos a repensar o direcionamento dos eixos temáticos, anteriormente pré-selecionadas. Essa postura guarda semelhanças com a sistemática de definição das categorias, conforme reforça Marli André

> A construção de categorias não é tarefa fácil. Ela brota, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e conseqüentemente, novos focos de interesse (1986, p. 42).

Esclarecemos que ao invés da denominação de ‘categorias’, que exigiria o escalonamento e/ou classificação sistematizada das informações, ao observamos as questões intrínsecas ao nosso campo de trabalho, optamos por eixos temáticos. Justificamos a opção pelo fato de que a estruturação por eixo temático nos amplia a perspectiva de um horizonte compreensivo/reflexivo, bem como da necessidade de colocar em evidências as vozes dos sujeitos.

Na reorganização dos eixos, chegamos, portanto, à seguinte definição: eixo 1 – Percepção sobre a educação e a vida no campo; eixo 2 – Organização do trabalho pedagógico, incluindo dois sub-eixos: construção do trabalho pedagógico e conteúdos e metodologias implementadas; e eixo 3 – Indícios do trabalho pedagógico voltado à Educação do Campo.

O eixo percepção sobre a educação e a vida no campo surgiu numa perspectiva de observar, ouvir as vozes dos sujeitos do campo, tendo em vista que muitos deles almejavam a Educação do Campo, ao passo que outros a recusavam. Ambas as posições derivaram de sujeitos com posições definidas segundo o modo de vida no campo. Assim, demonstram percepções diferentes sobre o fenômeno Educação do Campo, bem como, quanto à implementação desta especificidade de ensino nas Salas Anexas no Distrito cacerense pesquisado. Assim, buscamos obter uma compreensão sobre as

aspirações dos dois grupos, perpassando suas percepções e concepções acerca da Educação do Campo.

No eixo organização do trabalho político-pedagógico, estabelecemos como objetivo identificar os avanços, os limites, as contradições e os conflitos vivenciados no contexto das Salas Anexas. Ao mesmo tempo, empreendemos verificar em que medida a escola atem-se à especificidade da Educação do Campo em termos de metodologias de ensino e seleção de conteúdos, resguardando os vínculos entre os saberes dos alunos e os curriculares.

No eixo indícios do trabalho pedagógico voltado à Educação do Campo projetamos interpretar as relações entre conteúdos escolares e saberes dos sujeitos do campo. Assim, consideramos as atividades educacionais, os conteúdos e vínculos com a produção de conhecimentos a partir dos saberes do campo.

Uma vez estabelecidos os eixos de análise, procuramos, num terceiro momento, abrir várias sequências de reflexões oportunizadas pela triangulação dos dados, com constantes movimentos entre a teoria e a empiria, dando espaço para novos focos de atenção e de interesses que surgirão.

A esse respeito Triviños (2008) reforça que a

> triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conhecer a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem os significados culturais e sem vinculação estreitas e essenciais com uma macro realidade social. Tais suportes teóricos complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (p. 138).

As informações obtidas como resultado das entrevistas com os sujeitos, das análises dos documentos institucionais e das observações livre compuseram a base de nossa análise triangulada, tornando possível refletir sobre a organização do trabalho político-pedagógico das Salas Anexas a partir de situações didático-pedagógicas e experiências educativas que acontecem no contexto escolar e não escolar, tendo em vista as orientações e os princípios da Educação do Campo.

Com a preocupação de garantir o sigilo dos sujeitos (professores, alunos, pais e demais integrantes da comunidade) que participaram dessa pesquisa, optamos por assegurar o anonimato dos mesmos, conforme explicitamos no termo de consentimento livre esclarecido (anexo I) que fundamenta-se em princípios éticos, enfatizados por

Bogdan; Biklen (1994) da seguinte forma:

> As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não pode revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilhe no local de investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal (1994, p. 77).

André e Lüdke enfatizam que para conseguir certo tipo de informação a garantia do anonimato se torna imprescindível e, em se tratando da exposição em entrevistas o dispositivo ético se torna mais relevante. Outrossim, "a garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e conseqüentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida" (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 50).

Assim, utilizamos denominações fictícias para os entrevistados com o cuidado de não revelar informações que pudessem nomeá-los ou identificá-los indiretamente. Os entrevistados foram cognominados com as letras maiúsculas do alfabeto de língua portuguesa, utilizando a letra (D) para docentes e gestores, (A) para alunos, (P) para pais e (C) para as pessoas da comunidade.

1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Tendo como horizonte contextualizar o nosso *lócus* de estudo, torna-se necessário apresentar, de forma breve, os diferentes traços sócio-culturais que imprimem características de diversidade na região serrana do nordeste do Município de Cáceres, de forma especial, na comunidade e Vila Aparecida. Buscaremos também identificar as Diretrizes que apontam para a institucionalização das Salas Anexas na referida comunidade.

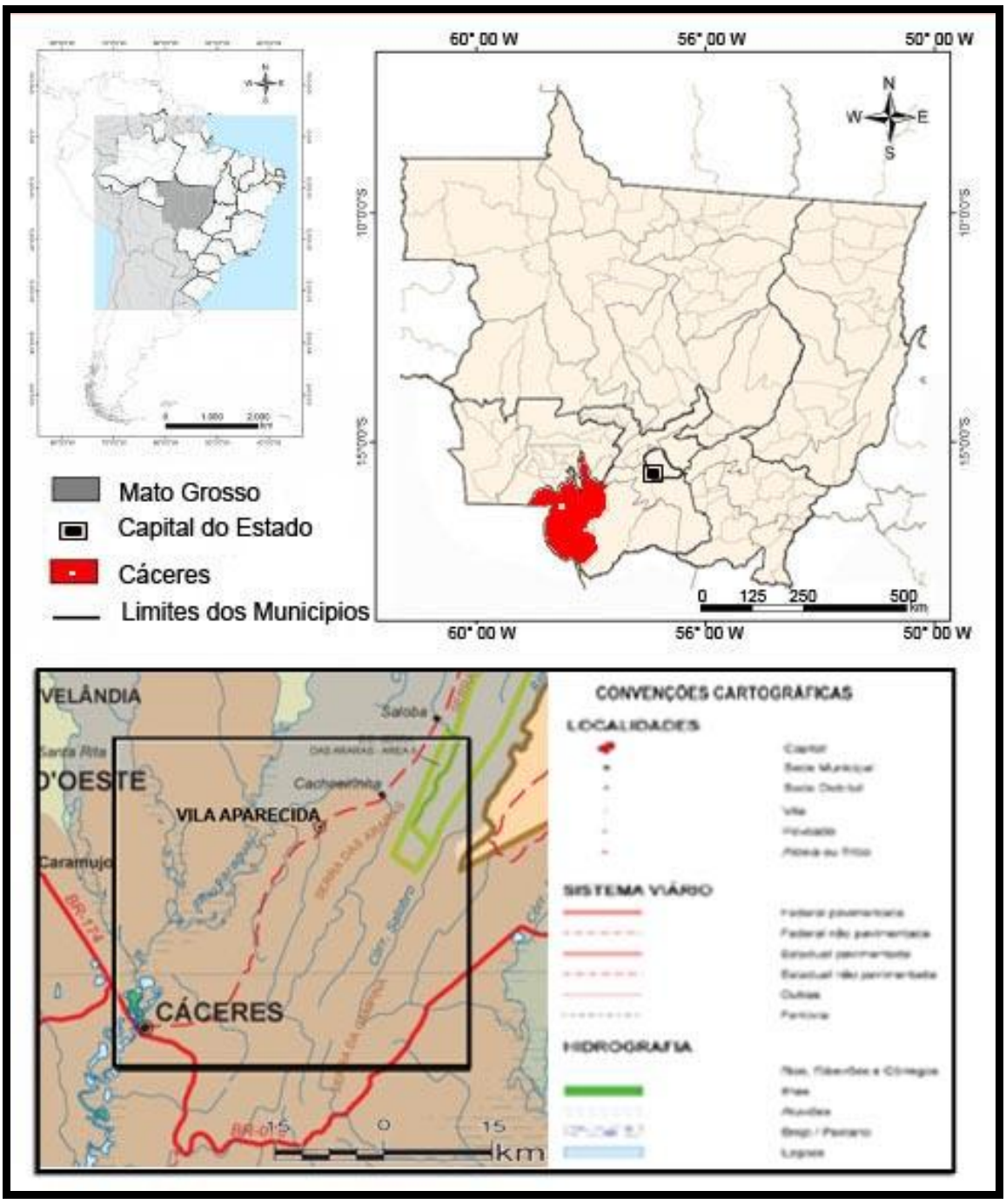
1.3.1 A COMUNIDADE VILA APARECIDA

O Distrito de Vila Aparecida está inserido num complexo serrano[2] do município de Cáceres/MT (vide figura 1), a 48 km da sede do município de Cáceres, à

[2] Serra do Mangaval, denominação popular atribuída a uma série de elevações paralelas, que intercaladas, formam vales (bocainas) que a população local utiliza para moradia e agropecuária.

margem direita da MT 343, que liga Cáceres ao município de Barra do Bugres. Do ponto de vista histórico, à formação do Distrito estiveram ligados a elementos fundiários conduzidos por questões sócio-econômicas e políticas geradas na cidade de Cáceres, que, de forma íntima contribuíram com a configuração dos atuais quadros sociais e culturais da Vila Aparecida. Dessa forma, há também a necessidade de considerarmos o município de Cáceres.

Figura 1 – Mapa de localização.



Fonte: Seplan 2008. Org. Pagel, M. A. 2011.

Conforme visualizamos na figura 1, Cáceres está situada na região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, a 205 Km de distância de Cuiabá, capital do Estado. Chegamos a Cáceres através da rodovia BR 364 ou através do rio Paraguai, na micro-região do Alto Pantanal. Tem como vizinhos, ao Norte os municípios de Mirassol D' Oeste, Lambari, Barra do Bugres e Porto Estrela; ao Nordeste, com Nossa Senhora do Livramento; a Leste e Sudeste com o município de Poconé; ao Sul com a República da Bolívia, Poconé e Corumbá – MS; a Oeste, com a República da Bolívia, e Porto Esperidião; a Noroeste e a Sudeste também com a República da Bolívia.

A população de Cáceres é formada principalmente por imigrantes africanos, ameríndios e europeus, o que atribui feições plurais à população da região, dando origem a caboclos, mulatos e mamelucos. Os imigrantes juntaram-se aos descendentes dos povos ao longo de todo processo histórico de Cáceres, com bastante expressão entre as décadas de 1960 e 1980 alavancada pela Marcha para o Oeste, quando a população regional foi ampliada com a vinda de correntes migratórias de outras regiões do Brasil, fato que contribuiu para a diversidade da população cacerense atual, enriquecendo não só a formação étnica, como também cultural.

A intensificação da imigração ocorrida nas décadas de 60 e 70, na zona rural cacerense, foi estimulada pelo atrativo de desenvolvimento agrícola e disponibilidade de terras, o que fez com que surgissem diversos núcleos urbanos na zona rural, dentre os quais, Vila Aparecida. Atualmente o distrito de Vila Aparecida ocupa o centro de uma micro-região rural, e nela são realizadas atividades educacionais, culturais, religiosas, comerciais e de órgãos públicos, gerando modificações no modo de vida e organização do espaço rural da porção nordeste do município.

Vila Aparecida situa-se numa região montanhosa e isso impossibilita a implantação da agricultura mecanizada, o que configura a predominância da ocupação fundiária de micro e pequenas propriedades. As propriedades da zona rural têm como principal base econômica a pecuária leiteira e, em menor escala a agricultura; em contraste com a porção Sul do Município, onde predomina a atividade da pecuária extensiva em grandes propriedades nas planícies do Pantanal.

Integra a comunidade do Distrito, em seu núcleo urbano, uma escola municipal, cinco igrejas (sendo que em uma delas, situam-se três Salas Anexas de Ensino Médio), residências, um posto de saúde, quatro mercados (de pequeno porte),

uma farmácia, um salão de beleza, dois açougues, uma padaria, uma casa de insumos para a agropecuária, uma máquina de beneficiar arroz, uma borracharia, uma marcenaria e bares. Nas manhãs de sábado, ocorre uma feira, onde são comercializados os produtos da agropecuária produzidos na micro-região da comunidade.

Segundo os dados do IBGE 2000, no município de Cáceres a população é formada por 85. 504 habitantes, ocupando uma área de 27. 462, 38 Km2. Cerca de 1500 (mil e quinhentas) pessoas constituem a população do Distrito, entre as margens da MT 343 e da grande região da morraria nas localidades[3] conhecidas como: Bocaina da Cascavel, Santana e Água Branca; Flor da Mata, Remanso, Barranquinho, Duas Barras, Piran/Ferrugem, Taquaral, Nossa Senhora da Guia, Formigas, Guanandi, Bezerro Branco e Cachoeirinha. Essas localidades integram uma micro-região rural na qual ocupa o centro da vida econômica e social sob a condição de Distrito.

Nessa micro-região há uma população que por centenas de anos conviveu com o isolamento geográfico, ocasionado pelo acesso precário das vias terrestres a Cáceres, conforme figura 2 e 3, que ainda prevalece, embora em menor intensidade.

Figura 2 – Condições da MT 343. Ônibus que realiza transporte de passageiros entre Cáceres e Vila Aparecida.

Verão de 2011. Arquivo da Pesquisadora.

[3] Essas localidades são citadas como pertencentes ao Distrito de Vila Aparecida em função de participarem de sua vida social, econômica e cultural.

Figura 3 – Ônibus atolado na MT 343.

Verão de 2011. Arquivo da Pesquisadora.

O aspecto da diversidade cultural das áreas rurais, nas quais têm se constituído traços culturais e identidades marcantes, tem chamado atenção de diversos estudos, dentre os quais, destacamos o estudo realizado por Cuyabano (2005). Estudo em que a autora analisa as manifestações simbólicas e culturais de um grupo de alunos do Alto Pantanal, na fronteira Brasil-Bolivia, em uma das comunidades do município de Cáceres. Nesse estudo Cuyabano demonstra que o conjunto de valores comunitários abarca "lições que marcam não só a identidade, mas o pertencimento social de um grupo que resiste bravamente ao aniquilamento de sua cultura, reelaborando-a, continuamente em suas relações com o outro, consigo próprio e com o mundo a sua volta" (CUYABANO, 2005, p. 57).

1.3.2 AS SALAS ANEXAS

Nesta seção, buscamos contextualizar a inserção das Salas Anexas na comunidade de Vila Aparecida, desvelando as nuances de Escola do Campo. Procuramos também situar as condições da funcionalidade e a estrutura física disposta

para dar suporte educacional ao Ensino Médio na referida comunidade. Compreender as condições objetivas que influenciam a realidade educacional é um aspecto que consideramos indispensável à pesquisa.

A história da implantação do Ensino Médio no distrito Vila Aparecida não é muito diferente da maioria das Escolas do Campo no município de Cáceres. Implantação que se materializa mediante a articulação política dos sujeitos pertencentes às comunidades junto aos gestores públicos do Município, sendo alojado, de forma provisória, em instalações cedidas pela comunidade. Com a ampliação da demanda educacional, a comunidade passou a exigir da gestão municipal a construção de uma escola, bem como expansão do atendimento pelo Estado, ao Ensino Médio.

O apelo aos gestores da educação, tanto em nível Municipal quanto Estadual, para a ampliação do atendimento educacional é justificado, pelos membros da Comunidade, uma vez que a disponibilização de educação do e no campo evitaria o deslocamento de crianças e jovens para a cidade, mantendo-se assim a convivência familiar no campo. Nesse sentido, o Ensino Médio no Distrito inicialmente funcionava exclusivamente nas dependências da Escola Municipal "Buriti", sendo que coube ao Estado apenas o pagamento dos professores, ficando a cargo do Município a responsabilidade pedagógica e administrativa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental "Buriti" foi fundada no dia 02 de Junho de 1980 (decreto nº 1.780 de 25 de março de 1.982). Nos anos seguintes, com a conclusão do Ensino Fundamental pelos alunos, surgiu a demanda e a reivindicação pelo Ensino Médio**.** Conforme as narrativas dos gestores, as reivindicações de implantação do Ensino Médio, em Vila Aparecida, foram atendidas em 1996, após dezesseis anos da fundação da Escola Municipal de Ensino Fundamental, com a implantação de Salas Anexas.

As Salas Anexas compartilharam o espaço e dependências da Escola Municipal Buriti[4] nos anos que sucederam. Em virtude da política educacional de nucleação[5]

[4] A Escola Municipal Buriti atendia, em 2011, cerca de 350 alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e 25 alunos no Ensino Médio, no período noturno, A área escolar edificada compreende 70 m², contendo10 salas de aula 01 sala de administração (28 m²) com 02 dois banheiros, 01 almoxarifado (6 m²), 01 uma cozinha, 02 banheiros (36 m²), 02 duas quadras de esporte, sem cobertura.

[5] O processo de nucleação é fruto das reformas educacionais promovidas na década de 90, notadamente com a edição da LDB 9394/96, em que os municípios adotaram política de nucleação das escolas tidas como 'isoladas' nas pequenas comunidades rurais, transportando seus alunos para uma escola urbana ou para uma escola núcleo na zona rural. A principal justificativa para a nucleação é a alegação de redução

ocorrida nos últimos anos nas escolas de zona rural Brasil afora, em que diversas escolas foram fechadas e, seus alunos transportados a outras, a Escola Municipal "Buriti", tornou-se uma escola polo e passou a receber um grande número de alunos das comunidades circunvizinhas.

A ampliação do número de alunos na Escola Municipal "Buriti" resultou, além da lotação excessiva das salas de aula, na indisponibilidade de salas para acolher alunos do Ensino Médio no período diurno, passando este nível de ensino a funcionar no período noturno. Contudo, as residências da maioria dos alunos matriculados no Ensino Médio estão em chácaras, sítios, fazendas que se espalham pelas comunidades circunvizinhas, o que os torna, por conta destas particularidades, dependentes do transporte escolar que funciona somente no período diurno. A comunidade, a fim de assegurar a oferta do Ensino Médio a esses alunos, no período diurno, buscou alternativas de funcionamento em um espaço físico improvisado utilizado nas atividades religiosas e festivais da Igreja Católica do Distrito, enquanto aguarda que o poder público Estadual construa a Escola de Ensino Médio.

Entre a população do Distrito é ampla a expectativa de melhoria das condições educacionais, cobrando do Poder Público a responsabilidade em produzir políticas públicas afirmativas que tragam melhoria ao espaço de aprendizagem escolar, em termos das condições de acesso e permanência na escola, da adequação dos métodos, dos conteúdos e dos recursos pedagógicos para tornar possível a equidade social entre todos. Atendimento, que deve ser realizado pelo Estado, independente da inserção em "áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica" (BRASIL, RES. n°01/2002, p. 1). Nas expectativas e exigências, incluem a disponibilidade das condições físicas (instalações escolares), bem como de políticas pedagógicas (por exemplo, formação continuada) que permitam qualidade de ensino aos sujeitos que habitam o campo.

Quanto à responsabilidade do Poder Público, observamos que está explicitado pontualmente no artigo 6ª da Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002, que o

> Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração

---

dos gastos com educação, administração pública do Município. Justificativa que tem resultado no fechamento de inúmeras escolas rurais, bem como na ampliação desmedida do tempo em que os alunos permanecem no trajeto casa-escola e escola-casa, frequentemente esse tempo é superior ao tempo de permanência do aluno na própria escola.

> entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos *Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio* e à Educação Profissional de Nível Técnico (Grifo da autora).

Nestes termos, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso tem o seu papel definido na consolidação da universalização do acesso da população do campo à educação pela Resolução CEE/MT n° 126, no parágrafo único do artigo 4°,

> A universalização incluirá a educação infantil e o ensino fundamental e médio inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, cabendo, em especial, ao Estado, *garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio* e a educação profissional de nível técnico (Grifo da autora).

Conforme exposto, cabe ao Estado, a garantia de condições plenas e necessárias para a universalização do acesso ao Ensino Médio. Todavia, as condições observadas deixam dúvidas quanto à universalização qualitativa de condições educacionais para o funcionamento do Ensino Médio no Distrito de Vila Aparecida.

Ano após ano, repete-se o fenômeno das Salas Anexas, que se constitui na maioria das vezes em salas de aula instaladas em espaço não escolar, com caráter provisório e diversos problemas infraestruturais e organizacionais. Nesse sentido, Michelloti aponta que "muitas vezes o acesso às políticas públicas pode significar uma conquista meramente formal, que não materializa de fato uma conquista de direitos" (2008, p. 91).

A esse respeito, também, Reck argumenta que é preciso que se propiciem

> [...] condições para o bom funcionamento das escolas lá no campo, porque o que está acontecendo? Não tem tantos alunos, [...] e faz sala anexa, ai você perde todo aquele conjunto de trabalhadores para acompanhar, para ter uma boa educação, e começa a fazer uma extensão da escola da cidade, [ou escola do campo] que (quase) nunca ninguém pode ir lá acompanhar direito, *e eles ficam abandonados, relegados*, e nós já sabemos o resultado disso (2007, p. 42. Grifos da autora).

A população da comunidade de Vila Aparecida vivencia a realidade de extensão da escola por meio das Salas Anexas, visto que utiliza um espaço da Igreja católica em condições impróprias a uma aprendizagem de qualidade.

As acomodações estruturais das Salas Anexas em Vila Aparecida são compostas por dois banheiros; uma cozinha, que é usada apenas em reuniões

promovidas pela comunidade no barracão da igreja; dois barracões: sendo um bem amplo, onde acontecem os atos de solenidade e eventos religiosos, políticos, econômicos e sociais da comunidade e outro menor, onde funciona uma das Salas Anexas; duas salas, sendo uma bem pequena e a outra mais ampla e um pátio gramado que separa o prédio da igreja das construções citadas, conforme podemos observar nas figuras 4, 5 e 6.

Figura 4 - Espaço no qual funcionam duas salas de aulas.

Primavera de 2010. Arquivo da Pesquisadora.

Figura 5 - Barracão menor onde funciona uma das salas de aula.

Verão de 2011. Arquivo da Pesquisadora. Desfocamos a imagem para preservar a identidade dos alunos.

Figura 6 - Barracão maior no qual acontecem as reuniões da comunidade.

Primavera de 2010. Arquivo da Pesquisadora.

A princípio, as Salas Anexas na comunidade eram vinculadas à unidade de ensino urbano denominada Escola Estadual "Frei Ambrosio". Num momento seguinte, transferiu-se, para a também Escola Estadual urbana "Prof. Demétrio Costa Pereira", e a partir do ano letivo de 2011, passou a ficar vinculada à Escola Estadual "Mário Duílio Evaristo Henry", à qual está subordinada, devendo receber orientações e assistências administrativa político-pedagógica.

O quadro de professores que integravam as Salas Anexas da Vila, em 2011, composto de cinco docentes graduados em nível superior, sendo: um licenciado em geografia, um em matemática, um em educação física e dois em letras. A maioria dos professores (as) atuavam em suas áreas de formação[6] e, apenas dois, atuavam em outra área. Dos cinco professores, dois possuíam residência fixa na comunidade; os outros residiam na sede do Distrito, no decorrer do período letivo, todavia nas lacunas do período letivo, retornavam a Cáceres, onde mantinham residência.

As atividades de docência, no ano letivo de 2011 estavam distribuídas nos períodos vespertino e noturno. No período vespertino, as atividades aconteciam em três

[6] Segundo as orientações curriculares para o Ensino Médio, em 2008, estavam agrupadas as disciplinas escolares desse nível em três áreas do conhecimento: Ciências humanas e suas tecnologias (Filosofia, Geografia, história e Sociologia); Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (Biologia, Física, Matemática e Química); e, Linguagens, códigos e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura). Tais orientações foram publicadas em três volumes pela Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

espaços improvisados nas dependências da igreja Católica, sendo uma sala para cada série; já no período noturno, era disponibilizada uma sala para o primeiro ano nas dependências da Escola Municipal “Buriti”.

As Salas Anexas na comunidade servem de núcleo interativo para as comunidades circunvizinhas, no ano letivo de 2011 atendiam aproximadamente 85 alunos, assim distribuídos:

Quadro 2 – Origem dos estudantes das Salas Anexas em Vila Aparecida

Procedência dos alunos	N° de alunos	%
Comunidade local	40	47%
Comunidades circunvizinhas	45	53%
Total	85	100%

Fonte: Coordenação local das Salas Anexas.

Grande parte destes alunos tem acesso à escola utilizando o transporte escolar oferecido pela SME e SEDUC, por meio de convênio com a empresa de transportes Transjaó. O que significa, segundo os entrevistados, uma aventura diária, em razão das distâncias percorridas e o tempo gasto pelos alunos dentro dos ônibus que chega a 3 horas, quase o mesmo período em que permanecem em sala de aula. Porém, na estação chuvosa, o tempo gasto na estrada se torna superior ao da sala de aula, pois é comum a queda na qualidade de translado dos alunos pelas estradas de terra, em decorrência, principalmente, dos atoleiros. Inclusive, há trechos em que o transporte escolar deixa de circular, ocasiões em que os pais têm de encontrar outros meios ou rotas para levar seus filhos (as) à escola.

Figura 7 – Ônibus utilizados no transporte escolar.

Primavera de 2010. Arquivo da pesquisadora.

Durante o período de realização da pesquisa observei que o transporte escolar torna-se indispensável para a manutenção do sistema de nucleação das escolas rurais. Entretanto, durante esse mesmo período, foram evidenciados grandes transtornos aos pais e alunos, bem como ao trabalho pedagógico realizado por professores(as). Tornam-se muito frequente os atrasos ou a falha do transporte, provocadas por avarias nos ônibus ou mesmo pelos atolamentos. Nesses casos, os alunos são obrigados a caminhar por grandes distâncias, e às vezes nem conseguem chegar à escola.

Diante dessa breve contextualização, podemos notar situações desafiadoras não só para os alunos estudarem como também para o Poder Público universalizar o acesso escolar nas Salas Anexas de Ensino Médio, de modo a cumprir as reformas educacionais promovidas na legislação brasileira desde a década de 1990.

As reformas educacionais se consolidaram a partir de três iniciativas legislativas, sendo a primeira delas a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que definiu as competências e responsabilidades educativas das três instâncias de governo - União, Estados e Municípios, e instituiu o FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006 quando foi substituído pelo FUNDEB; a segunda pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que estabelece os princípios gerais da organização dos sistemas de ensino; a terceira o PNE encaminhado ao Congresso Nacional em 1998, que fixa as metas educacionais para os dez anos subsequentes.

Com a LDB foi direcionado a responsabilização dos entes federativos, ficando atribuída aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil e Ensino Fundamental e, aos Estados, o Ensino Médio. A partir dos termos de responsabilização, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso - CEE/MT -, assinalou a forma alternativa de funcionamento da educação em Salas Anexas, para escolas públicas, através da Resolução n° 157/02-CEE/MT, publicada em 17 de maio de 2002.

O Artigo 1° da referida Resolução conceitua Sala Anexa como

> sendo um espaço destinado ao atendimento educacional do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos, que funcione fora de sede da escola pública com curso/etapa autorizado ou reconhecido, sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da mesma (RES. N°157/02-CEE/MT).

De acordo com o exposto na presente Resolução, cabem tanto à Secretaria de Estado de Educação quanto às Secretarias Municipais de Educação deliberarem acerca da *implantação de Salas Anexas em caráter temporário*. De acordo com o Art. 2° "as salas anexas, por curso/etapa, no âmbito de cada município, estão vinculadas a uma única escola que mantenha curso ou etapa correspondente, já autorizado ou reconhecido" (idem, CEE, § 1°).

Na busca por resguardar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nas Salas Anexas, o CEE/MT estabelece os seguintes critérios:

> III – inclusão, no processo de formação continuada, dos professores da educação básica que atuam nas salas anexas;
>
> IV – garantia de recursos humanos e financeiros para o atendimento e funcionamento da etapa ofertada;
>
> V – espaços físicos e instalações adequadas ao atendimento e ao funcionamento da etapa ofertada;
>
> VI – verificação previa com parecer técnico da Assessoria Pedagógica no Município ou Secretária Municipal de Educação, comprovando a necessidade e viabilidade de funcionamento;
>
> VII – acompanhamento pedagógico da escola sede através de cronograma de atendimento (Resolução n° 157/02-CEE/MT. Artigo 3°).

Segundo informações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) no ano de 2008 existiam Salas Anexas em 191 localidades mato-grossenses, distribuídas em zona rural e zona urbana do Estado. Deste total, 80 localidades situavam em zona rural, representando 41,8% do montante total de localidades atendidas com Salas Anexas.

No município de Cáceres, no ano de 2010 havia (08) oito localidades com Salas Anexas distribuídas em dependências de Escolas Municipais em zona rural, as quais desenvolviam o Ensino Fundamental e cediam salas de aula para o funcionamento do Ensino Médio, ou em outros espaços como barracões de igrejas, galpões, depósitos e etc. Das Salas Anexas existentes no município de Cáceres no ano letivo de 2008, todas se encontravam vinculadas a Escola Estadual "Prof. Demétrio Costa Pereira", da cidade de Cáceres/MT até o término do letivo de 2010.

A partir de 2011, esse cenário de vinculação das Salas Anexas do campo destinadas ao Ensino Médio no município de Cáceres foi alterado. Novos encaminhamentos e critérios foram adotados pela SEDUC no sentido de conferir uma nova estrutura às Salas Anexas, ficando as mesmas vinculadas às Escolas do Campo e não mais a Escola Urbana, como nos anos anteriores.

De acordo com os novos critérios, as Escolas e demais espaços que sediam as Salas Anexas localizadas na comunidade de Vila Aparecida e nos Assentamentos Antonio Conselheiro I e II e Laranjeiras ficariam sob gestão da Escola Estadual "Mário Duílio Evaristo Henry", localizada na Rodovia BR 070, km 663, a 50 km de Cáceres, no distrito de Nova Cáceres. Quanto as Salas Anexas localizadas nas comunidades de Roça Velha, Santa Catarina, Soteco, e Assentamentos: Sapiquá e Limoeiro seriam vinculadas a Escola Estadual "Prof. João Florentino Silva", localizada na Rodovia BR 174, a 31 Km de Cáceres, no Distrito do Caramujo.

Neste novo formato de gestão, as Salas Anexas, pela primeira vez, contam com um coordenador pedagógico, com carga horária extra de trabalho de 6 horas/aulas; de acordo com a Portaria n° 035/11/GS/Seduc/MT. A função desse coordenador seria de "orientação pedagógica e integração curricular, sendo esse profissional o responsável pela articulação entre os professores e alunos dos conhecimentos de base nacional comum, bem como elo integrador entre a escola sede e anexa". Com essa nova configuração de vinculação das Salas Anexas à Escola do Campo, também foi instituído um cargo de coordenador pedagógico para cada localidade em que há Salas Anexas, com a finalidade de prestar orientação pedagógica e administrativa e de manter um elo entre escola sede e Salas Anexas com a SEDUC.

1.4 O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO E AS SALAS ANEXAS

A nova disposição administrativa das Salas Anexas adentra na conturbada situação de indefinição histórica dos problemas relativos à precariedade de funcionamento do espaço educacional. Precariedade que, como ressaltamos anteriormente, perpassa toda uma lógica de penúria e abandono à educação dos povos que vivem no campo, conturbando este quadro ainda mais, quando observamos a desvinculação dos parcos recursos financeiros das Salas Anexas à escola gestora. Como fica, então, a questão da merenda escolar e a aquisição de materiais para o trabalho pedagógico? E o encaminhamento de livros didáticos pelo MEC, já que não são Escolas?...

Ao observarmos as Orientações Curriculares à Educação Básica do Estado de Mato Grosso, quanto as responsabilidades assumidas ao bom desenvolvimento do Ensino para toda a população matogrossense de 15 a 17 anos, temos que "investir no Ensino Médio é assegurar o processo de crescimento do ser humano, imprescindível ao desenvolvimento das pessoas, da sociedade e do País" (Plano Estadual de Educação, 2008, p. 17). Deste modo a "A Constituição do Estado de Mato Grosso e a Lei Complementar n° 49/98 determinaram que o Ensino Médio fosse etapa obrigatória e gratuita, portanto, o Estado deve garantir sua oferta, manutenção, desenvolvimento, universalização e qualidade, independente de modalidade ou turnos" (Plano Estadual de Educação, 2008, p. 17).

A discussão sobre as Salas Anexas de Ensino Médio

> traz à consideração das políticas públicas posturas calcadas no respeito às diferenças e diversidades que compõem a complexidade social, a exigir esforços no sentido de incentivar e apoiar alternativas diferenciadas de organização escolar e de preparação dos professores para atuação na Educação do Campo, Indígena, Educação Especial, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (SEDUC, 2009. p. 9).

Notadamente, entre as etapas (e suas respectivas modalidades) de ensino, a do Ensino Médio, é a que mais se tem vinculado às Salas Anexas e a Educação do Campo e, inversamente proporcional, a preparação dos professores em termos de formação continuada dos que atuam na referida modalidade de ensino, contrariando as Orientações Curriculares de Mato Grosso (SEDUC, 2009. Plano Estadual de Educação, 2008); aspecto que refletiremos no terceiro capítulo deste trabalho.

Tivemos dificuldades em localizar as Orientações Curriculares para as Salas Anexas de Educação Básica de Mato Grosso; apenas orientações gerais voltadas aos aspectos Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso (SEDUC, 2009). Nas Orientações, afirma considerar

> propostas que atendam às especificidades dos alunos, das regiões e das comunidades, observando os recursos disponíveis e o investimento possível, de modo a promover aproximações sucessivas àquelas finalidades. Para tanto, além do Ensino Médio de formação cultural e científico-tecnológica básica, (Ensino Médio de Formação Geral e/ou 'regular') (SEDUC. 2009. p. 74 e 75).

A etapa (ou modalidade) de Ensino Médio de Formação Geral ou "regular", vinculada as Salas Anexas, teria por objetivo estabelecer relações com a cultura e com o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, combinando conhecimentos gerais e específicos, num processo que articule pensamento e ação, teoria e prática, de modo "a assegurar a preparação básica para a participação nas relações sociais e produtivas, de forma cidadã". Para isso, considera a escola pública, o "espaço por excelência da sua relação com a cultura e com o conhecimento científico em todas as áreas", o Ensino Médio de Educação Geral deveria apresentar como meta a

> universalização dos conhecimentos minimamente necessários à sua inserção na vida social, política e produtiva, nas condições mais igualitárias possíveis, para o que a escola deverá propiciar situações de aprendizagem que permitam enfrentar, se não superar, as diferenças de acesso aos bens culturais e simbólicos (SEDUC. 2009. p. 83).

De acordo com o exposto no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, na atualidade, a oferta do Ensino Médio impõe grandes desafios ao poder público em relação à universalização e ao aumento da qualidade, do currículo adequado às diferentes realidades dos jovens, que necessitam ser preparados para a continuidade do estudo e para o mundo do trabalho. Esse desafio no Estado de Mato Grosso parece ser ainda maior, apesar de se ter um aumento da oferta de vagas, "muitos jovens ainda deixam de ser atendidos, enquanto outros, que representam também uma parcela significativa da população escolarizável, não permanecem na escola, sendo muito baixo o percentual de concluintes [e de rendimento] do Ensino Médio no Estado" (Plano Estadual de Educação, 2008, p. 17).

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO E PERSPECTIVAS EM CURSO

> Eu sou a terra, eu sou a vida.
> Do meu barro primeiro veio o homem.
> De mim veio à mulher e veio o amor.
> Veio a árvore, e veio a fonte.
> Vem o fruto e vem a flor.
>
> Cora Coralina. O Cântico da Terra**.**

As estruturas socioeconômicas e agrárias, assinaladas desde o período colonial, influenciaram no tipo de educação pensada para a educação não urbana, aquela educação alicerçada em políticas que, até meados do século XIX, dispensavam mão de obra qualificada para trabalhar e viver no campo, negligenciando a qualidade educacional. Porém, na segunda metade do século XX, cresce o aparato tecnológico para a produção agrária, passando a demandar mão de obra qualificada para o trabalho no campo. Neste contexto, a educação escolar, surge "como a escola técnica de 2° grau, começou a impor-se como uma forma de suprir a necessidade que se esperava fosse atendida a partir do ensino escolar" (CALAZANS, 1993, p. 15). Entretanto, segundo a referida autora, a elite econômica brasileira, especialmente a aristocracia agrária, "demonstravam desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora do campo" (p. 16).

Com o advento da agroindústria, foram introduzidas mudanças no meio rural. Mudanças que exigiram instâncias formativas em resposta às exigências geradas de diversas demandas do mercado e, por vezes, distantes do ensejo dos sujeitos do campo. Assim, "a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontinua" (CALAZANS, 1993, p. 16). A oferta de educação no campo envolve contextos complexos, cujo fenômeno, para ser melhor compreendido, será brevemente apresentado neste capítulo, destacando-se sob alguns dos aspectos que permearam a trajetória da educação no território rural em nível Nacional e por fim no Estado de Mato Grosso.

2.1 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O desenvolvimento das políticas de Educação no Campo esteve ligado ao modelo de desenvolvimento agrário do Brasil (colônia), este por sua vez, ao modelo escravocrata, que marcou por centrar o poder político ditatorial pela oligarquia agrária, com base na reprodução agrícola em latifúndios e na ampla exclusão social, produzida tanto em áreas urbanas, quanto rurais. Sob tal contexto de exclusão social, que segundo Reck (2007) integrava um modelo socioeconômico que não demandava de trabalhadores rurais qualificação profissional, é que se manifestou por parte do Estado o desprezo com relação ao ensino formal para os trabalhadores do campo. Este modelo de organização social influenciou, de forma significativa, a construção da Educação do Campo no Brasil no transcorrer do século XX.

Para este modelo de desenvolvimento social a

> instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 1986, p. 34).

Nesse contexto a educação escolarizada ficou a mercê dos interesses econômicos e políticos da elite que detinha e centralizava o poder. Lógica que ofuscou o acesso à educação como direito da totalidade da população urbana ou rural, pobre e marginalizada. Nesta lógica, o acesso ao ensino de qualidade era possibilitado apenas à elite. Aspecto que influenciou as políticas brasileiras em seus quatro primeiros séculos de formação social, permeando um contexto de desigualdades econômica e social sofrida pelos homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no e do campo, gerando com isso, por parte do Estado, uma enorme dívida histórica social para com esses sujeitos.

As desigualdades forjadas impactam até nos dias atuais, com reflexos do perverso modelo de educação adotado no período Colonial, que perpassou o período Imperial e a República Velha, isto é, desde o século XVI, se estendendo até o século XXI. O sistema educacional montado servia para atender à elite agrária e às classes emergentes, tornando-se inacessível para a maioria da população rural.

Nas primeiras décadas do século XX, a Educação do Campo torna-se palco de

discussão, com o movimento denominado "ruralismo pedagógico", corrente que concebia a Educação Rural como forte aliada na contenção do movimento migratório campo-cidade. Esse ideário pedagógico propunha uma escola em forma de "patronato" alicerçada em práticas que se pautava em "oposição a escola literária que desenraizava o homem do campo" (CALAZANS, 1993, p. 18); estimulava o sentimento ruralista, objetivando fixar o homem no meio rural e elevar a produtividade no campo.

Essa discussão foi fortalecida com a ação das forças econômicas e políticas voltadas ao incentivo migratório da população e buscavam também tematizar os patronatos, orientados pelo ensino voltado às práticas da vida agrícola das regiões. Neste contexto, os patronatos seriam destinados a população empobrecida das regiões rurais e aos oriundos de áreas urbanas que demonstrassem interesse com a prática agrícola[7].

Ao problematizarem a conflituosa construção histórica da Educação no Campo, Reck (2007) e Calazans (1993) demonstraram que somente a partir da terceira década do século XX, a sociedade brasileira sinaliza interesse em estruturar a Educação no Campo com o propósito de conter o grande fluxo de migração campo-cidade, bem como, romper o isolamento sócio-cultural a que haviam sido relegados os sujeitos do campo até então. Os autores apontam que o 'projeto de isolamento' foi elaborado a partir de 'projetos de modernização do campo', sob o patrocínio de programas norte-americanos, apresentavam perspectivas de serviços assistenciais por meio de 'assistência técnica e extensão rural' aos povos do campo. A educação em pauta não considerava os problemas, as contradições e a cultura presente no campo (CALAZANS, 1993).

Durante a República Populista (1930 – 1945) a Constituição Federal de 1934 é marcada pelas ideias do Movimento de Renovação do Ensino[8], conforme expressa Romanelli:

> A Constituição de 1934, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – representa em sua quase totalidade, uma vitória do movimento renovador, [...] quase todo o texto constitucional, no capítulo referente à educação, denuncia uma influencia bastante pronunciada do 'Manifesto'. Assim o é, por exemplo, o artigo 148,

[7] Essas informações foram elaboradas com base, principalmente, no Parecer CNE/CEB 36/2001 que institui as *Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.*

[8] Para obter maiores informações sobre o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932", ver ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

> que afirma ser a educação direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la, concomitantemente com a família (2000, p. 151-152).

Esse texto constitucional, considerado progressista, em relação à educação, reconheceu em caráter nacional, como dever dos poderes públicos, o ensino primário integral, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino extensiva aos adultos; estabeleceu o plano nacional de educação, a instituição dos conselhos de educação e etc.. O artigo 156, parágrafo único, daquela Carta Magna prevê a fixação de financiamento da Educação no Campo, como se vê em seu texto: "Para a realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual".

Porém, é preciso ressaltar que essas conquistas tiveram pouca duração, não chegando a consolidar os princípios nela assegurados, pois três anos após, com o golpe do Estado Novo, em 10 de dezembro de 1937, remodela-se a Constituição vigente, a qual não tinha a abrangência da anterior, tratando a educação de forma bastante limitada, restringindo os deveres do Estado em sua manutenção, suprimindo muitas das conquistas antes garantidas.

Em função da realidade socioeconômica do Estado Novo, o modelo agrário exportador entra em crise em função da expansão industrial e, o Estado reorienta políticas para a educação profissional. Nesse sentido, Romanelli argumenta que a Constituição de 1937

> estava longe de dar ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador. No seu artigo, que inicia com a seção 'Da Educação e a Cultura', preferiu antes a formula suave de tratar o problema, proclamando a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, quanto ao que respeitava ao ensino (ROMANELLI, 2000, p.152).

No que se refere à Educação no Campo, com a Constituição de 1937, houve enormes perdas, uma vez que o ensino fora transferido para as empresas privadas para que efetivassem a formação de técnicos, com base nas seguintes diretrizes:

> o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo uma; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Brasil, 1937, art. 132).

A intensificação de políticas socioeconômicas e educacionais voltadas para o

urbano desestimulou o trabalho e a vida no campo e culminou por estimular o êxodo rural. Políticas que conduziram ao inchaço populacional nas cidades e levaram o governo federal a editar medidas para conter o êxodo rural nas décadas de 1940 e 1950.

Assim, em nível nacional tentou-se medidas objetivando o enraizamento do homem do campo no meio rural, por meio de programas e ações educativas destinadas ao desenvolvimento das comunidades rurais, inspiradas no modelo norte americano. Utilizou-se de pacotes de programas prontos ligados às áreas de saúde, de educação, de economia doméstica, de crédito rural, dentre outras. Os programas não apenas mantiveram colaboração entre si, por meio de pesquisas, troca de informações, como se tornaram elos de uma mesma cadeia, constituindo-se peças de uma mesma engrenagem. Tais "programas implantados no Brasil de então são chamados 'pacotes' que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos a realidade brasileira" (CALAZANS, 1993, p. 27).

> Na década de 1940, o movimento 'ruralismo pedagógico' da década de 20, ainda se encontrava em algumas regiões do país, como "tentativa de resposta à questão social" (idem, ibidem, p. 25), em função das péssimas condições de vida pelo inchaço das cidades e do desemprego, etc. A instabilidade rural também foi sentida pela classe dominante, por políticos e educadores, os quais articularam a expansão da educação baseado em uma concepção que "levasse o homem do campo a compreender o 'sentido rural da civilização brasileira' e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo a terra" (CALAZANS, 1993, p. 25).

Dando a continuidade aos mecanismos de ajustamento do indivíduo ao meio rural em meados da década de 40, em consonância com a política externa norte-americana, criou-se a Comissão Permanente Brasileiro de Educação das Populações Rurais (CBAR), visando à "implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades" rurais; com a criação de centros de treinamentos para professores, realização de Semanas Ruralistas com seminários, debates, etc.; foram criados, também, os chamados Clubes Agrícolas e os Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

Nesse mesmo período foram realizadas discussões e debates entre o Brasil e os Estados Unidos "a fim de problematizar as condições básicas de vida da população carente principalmente da zona rural" e estipularem bases para proposições de convênios entre os dois países, viabilizando a criação das "Missões Rurais". Isso

possibilitou a criação, no estado de Minas Gerais, da ACAR, que posteriormente se transformou na EMATER, (idem, 2002, p. 32-33). Incumbida de coordenar programas de extensão.

Para o pesquisador Sérgio Leite (2002), com a implantação do Programa de Extensão Rural (EMATER) no Brasil acreditava-se transformar a vida do rurícola brasileiro mediante a aplicação de eficientes programas educativos de base, destinados a combater a carência, a subnutrição, as doenças, a ignorância e etc.; principalmente daqueles que integravam a sociedade rural classificada como desprovida de valores, e incapaz à sistematização de trabalhos ou mesmo de realizar tarefas socialmente significativas. Assim,

> assumindo características de ensino formal (fora a escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar [...]. A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares [...] a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, apud LEITE, 2002, p. 33. Grifo da autora).

O Programa de extensão rural primava pela organização comunitária dos(as) trabalhadores(as) do campo, com cunho cooperativo, a fim de impulsionar o desenvolvimento rural e conter o êxodo. Mas, na realidade procurava mascarar as contradições entre o capital e o trabalho.

> Os Programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aquele que fazem a lei, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos da força de seus braços (FONSECA apud LEITE, 2002, p. 34).

A partir da década de 1940, houve uma ampliação dos programas extensionistas através do financiamento do ensino, realizado por dois Decretos-Lei, impulsionando a democratização da educação e beneficiando grande parte da população. O primeiro Decreto-Lei 4.958, de 1942, criou o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), regulamentado e implementado em 1945. O segundo, Decreto-Lei nº.

9.613, tratou exclusivamente da *Educação Rural*, em 1946, decretando a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Assim, a "lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura" (Art. 1º).

De acordo com o Decreto-Lei nº. 9.613, o ensino agrícola deveria atender aos interesses: a) dos trabalhadores promovendo sua preparação técnica e formação humana; b) dos proprietários proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra; c) da Nação, fazendo continuamente eficiente mobilização dos construtores de sua economia e cultura, por meio da formação de profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas; de qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade; de aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Desse modo em 1946 é promulgada uma nova Constituição, que em essência se aproximava da Constituição de 1934 no tocante à educação, pois a organização administrativa pedagógica da educação se baseava nos princípios ideológicos proclamados pelos pioneiros da Educação Nova, enriquecida pelas demandas sociais da época; assinalada em seus enunciados com abertura democrática e liberal.

Em se tratando de Educação do Rural o texto Constitucional de 1946 retomou o ensino rural, assegurado pela Carta Magna de 1934, contudo transfere à iniciativa privada a responsabilidade pelo custeio, cabendo às empresas com mais de cem empregados proporcionarem ensino primário gratuito para os servidores (e seus filhos). Vale ressaltar que entre os direitos assegurados a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário figuraram como grandes avanços, no sentido de garantir à população mais pobre acesso à educação escolar.

Dando sequência aos programas e atividades educacionais destinados às bases populares pelos projetos instituídos, destaca-se o papel da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), implantados respectivamente em 1952 e 1955. Ambos desenvolveram projetos destinados à formação de técnicos destinados a atuarem em programas de desenvolvimento das comunidades rurais. As atividades desenvolvidas nos programas representavam o discurso tradicional (dominante), tendo, portanto, dificuldade na exposição de discussões de questões

sociais, culturais e políticas dos grupos rurais. Assim, o distanciamento da problemática rural limitou os trabalhos desprendidos pela CNER e SSR, demonstrado que os "programas não iriam impedir o grande êxodo da década de 60" (LEITE, 2002, p. 38).

Em contraponto ao contexto das ideologias dominantes até então, nasciam iniciativas populares em 'favor dos desprotegidos da zona rural' que tiveram grande aceitação e repercussão no território nacional, essas experiências e ações educacionais emergiram por parte de sindicatos, da igreja católica, de partidos de esquerda, de estudantes, de trabalhadores rurais, de intelectuais, etc, em uma

> tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento dos movimentos populares (LEITE, 2002, p. 41).

A emergência dos movimentos populares fortificaram as ações em prol da educação rural, o que se consolidou no Brasil entre os anos de 1950 e 60. Movimentos ligados a diversos segmentos da vida civil, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), do qual participou Paulo Freire; e os Centros Populares de Cultura (CPC); a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Educação de Base (MEB)[9]. Esses Movimentos foram apoiados por sindicatos rurais e camponeses, tendo como uma das conquistas mais relevante, a época, a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei n° 4.214, sancionada em 02 de março de 1963.

As conquistas não pararam por aí. A continuidade das ações geradas pelos Movimentos possibilitou acumular experiências, bem como em redirecionar as práticas educacionais. A Educação do Campo foi pensada a partir de sua função social aos povos do campo, isto é, uma educação libertadora e transformadora, aspectos que dedicaremos atenção na seção à frente. Surge, então, a inspiração à educação popular, e constitui um marco para a elaboração da teologia da libertação e da proposta de educação libertadora de Paulo Freire, momento que se começa a pensar em uma organização pedagógica para a Educação do Campo, a qual contemplava e reforçava a identidade cultural dos sujeitos do campo.

Em meio à efervescência dos Movimentos pela Educação no Campo, em dezembro de 1961, depois de 13 anos de debate foi aprovada a primeira Lei de

[9] Importante movimento criado em 1961, pelo governo em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, pelas ações de alguns bispos da Igreja Católica, no Estado de Mato Grosso destacamos o envolvimento do Bispo Dom Pedro Casaldáliga, da prelazia de São Felix do Araguaia.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, de número 4.024/61. O resultado final, obtido com a promulgação dessa lei, foi considerado insuficiente pelos movimentos para o desenvolvimento do sistema educacional para o campo, uma vez que "não conseguiu resolver os problemas da democratização do ensino", conclui Romanelli (2000, p. 171-187).

A LDB (Lei 4.024/61) atribuiu a obrigatoriedade de os Estados organizarem e manterem o funcionamento de escolas para o Ensino Médio e primário, estendendo-a partir do sétimo ano de idade; enquanto que atribuiu às prefeituras municipais a criação e manutenção das escolas rurais. Nesta perspectiva, a Educação Rural é tratada em segundo plano pelo governo Federal e Estadual, deslocando a responsabilização da educação na zona rural para os municípios, os quais, na maioria, não dispunham de recursos humanos e financeiros para dar conta dessa política educacional. Deste modo, "o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos" (LEITE, 2002, p. 39).

Com a ascensão do Governo Militar, a Constituição Federal de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) foram consideradas democráticas demais pelo Governo. Após instituírem uma série de Atos Institucionais, que legitimavam os interesses militares, no dia 24 de janeiro de 1967 promulgou-se uma nova Constituição. A Constituição de 1967 estabeleceu no artigo 170, parágrafo único, a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados (e seus filhos), determinando que as "empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores e menores".

Nesse contexto, durante o regime militar, constituiu-se no Brasil um período de medidas repreensivas e o sistema educacional é marcado pela assinatura de inúmeros convênios de extensão rural, entre as consequências, situa a substituição da figura do professor pela do técnico extensionista.

Em decorrência das mudanças na Constituição de 1967 foram reelaboradas as diretrizes educacionais, sancionando a LDB de n° 5.692/71. Nas diretrizes, (o artigo 11, § 2) estabeleceu-se que: "Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme

plano aprovado pela competente autoridade de ensino", contudo não mencionou ou incorporou recursos necessários à sua implementação.

Ainda no Governo Militar foram firmados convênios entre o Ministério da Educação com a Agency for International Development[10] (AID), que ficaram mais conhecidos como MEC-USAID, que visavam implementar programas de educação no meio rural. Nesse mesmo período foi criado o Plano Nacional de Desenvolvimento para servir de suporte aos programas que objetivavam a erradicar o analfabetismo, dentre os programas, destacamos o MOBRAL[11], criados em atendimento a vigente LDB (Lei 5.692/71). Os alcances da referida LDB, Leite (2002) analisa a situação dos Programas e projetos daquele momento, da seguinte maneira:

> A presença desses projetos evidencia a ineficácia da Lei 5. 692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que *o segundo grau, no campo, praticamente inexiste*. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola do campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de 'instrumentos de produção' [...]. [...] a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campesinos (LEITE, 2002, p. 46-49. Grifo da autora).

Os tímidos alcances da Lei 5.692, elevou a insatisfação civil com o sistema político (e de governo) vigente, levando a sociedade civil a se organizar nos anos 70 em busca de promover lutas e resistências coletivas. Os movimentos sociais cansados do autoritarismo político vigente assumem um caráter de luta pela busca de resgate de direitos da cidadania num sentido de democratização da sociedade, de conscientização popular (GOHN, 2009, p. 54). Neste momento, sugiram importantes iniciativas em prol da educação popular, as quais possibilitaram maior articulação política na luta à construção de um país plural e democrático, merecendo destaque: grupos de educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical, etc.

A movimentação política em prol da Educação do Campo obteve maior

[10] Agência Internacional de Desenvolvimento.

[11] O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional e educação continuada por meio de cursos especiais; e assistência educativa aos analfabetos, contava com a disponibilização de recursos para que as escolas promovessem a campanha.

expressão a partir de 1985, data em que houve a retomada do governo nacional pelos civis. Nestas condições, ampliaram-se as mobilizações populares em torno da democratização do país, que renderam importantes conquistas, dentre elas, a inserção de grupos populares na discussão de políticas públicas.

O advento da democratização, firmado na promulgação da Constituição de 1988, e da inclusão da especificidade da Educação do Campo na LDB (Lei 9.394/96), representaram à população brasileira a reconquista da cidadania, isto é, as "emendas populares calçaram a educação como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade" (RECK, 2007, p. 17).

Os avanços foram também sentidos pela especificidade da Educação do Campo, abrindo possibilidades para que tanto as Constituições de âmbito Estaduais quanto as Municipais fizessem encaminhamentos necessários rumo a uma educação que preservasse os direitos às diversidades, salvaguardando o respeito às diferenças. Assim, "pela primeira vez, de forma clara, independente de onde a pessoa estiver ela tem direito a educação [...]. Apenas em 1996 teremos instituídos os marcos da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, de 1996, que vai ter, então, mais clareza da educação do campo" (RECK, 2007, p. 34).

A partir de então, as políticas públicas educacionais começam a ganhar especificidade quanto à organização do ensino destinado aos sujeitos do campo, buscando considerar as características do meio rural. Observemos, então, o que diz a atual LDB sobre Educação do Campo:

> Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente;
>
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e ás condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (LEI 9.394/98, Art. 27 e 28).

A ideia de Educação do Campo, segundo a LDB, adentra a perspectiva a de se promover um espaço de ensino que contemple nas propostas metodológicas e

curriculares adequadas à dinâmica da população rural. Tanto nos aspectos a) organizacional do trabalho, b) nas peculiaridades culturais e, c) na organização de vida social dos sujeitos do campo.

Mesmo com os avanços assegurados tanto na Carta Constitucional, quanto na nova LDB, não bastava. Haveria então a necessidade de ampliar a mobilidade política civil de forma que os pontos assegurados à Educação do Campo tornassem de fato uma realidade. Nesse sentido, observamos iniciativas de movimentos sociais, sindicais, organizações não-governamentais (ONG´s), universidades e instituições vinculadas à temática, pela defesa de políticas públicas de Educação do Campo enquanto articulação nacional por uma Educação Básica do Campo, impulsionados pelo movimento de luta pela Reforma Agrária. O que vêm pressionando o Estado a garantir políticas educativas que contemplem as especificidades da Educação do Campo, ou seja, "que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo" (KOLLING, 1999, p. 15).

Um dos mais importantes marcos reivindicatórios da Educação do Campo ocorreu no transcorrer do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA, em 1997), promovida pelo MST em parceria com a UNB, UNICEFE, UNESCO e CNBB. No Encontro surge a ideia de desenvolver uma discussão de maior abrangência acerca da educação "a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termo de sua cultura especifica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver e organizar família e trabalho" (KOLLING, 1999, p. 14). A partir do Encontro iniciam as discussões que vieram a se materializar na realização da *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* e na articulação por uma educação que atenda às necessidades do meio rural. Estes embates e reivindicações que culminaram no Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA). As Instituições promotoras da Conferência assumiram responsabilização quanto à continuidade da mobilização nacional de forma permanente. Para isso, constituíram uma "Articulação Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*", com sede em Brasília.

Dando continuidade às mobilizações da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, realizou-se em Brasília, em novembro de 2002 mais um Seminário Nacional de Educação do Campo. Realizou-se também, em agosto de 2004, em Luziânia-GO, a II Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo", com a

participação de cerca de 1.100 pessoas, de diversos segmentos sociais e instituições governamentais. A principal preocupação dessa Conferência foi como efetivar no Brasil políticas públicas para a Educação do Campo.

A II Conferência culminou na aprovação das diretrizes operacionais para a educação básica do campo (Res. 01/2002). Dada a relevância e amplitude da Diretriz na constituição de um projeto educacional que reconhece o modo próprio de vida e a inserção social e a garantia de direito dos sujeitos do campo na próxima seção nos dedicaremos a refletir sobre o seu significado para o fortalecimento da Educação do Campo.

Em 2003, o Governo, em atenção à luta para organização das Escolas do Campo, abre espaço na agenda governamental instituindo a Portaria nº 1374 de 03/06/03, do Ministério da Educação, criando um Grupo Permanente de Trabalho para tratar de questões relacionadas à Educação do Campo. Já em 2004, tem-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual é integrada a essa nova estrutura. Em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo, foi criada uma Coordenação Geral de Educação do Campo, com o objetivo de coordenar um *movimento nacional* de construção de políticas educacionais destinadas a Educação do Campo.

Acreditando ser a Pedagogia da alternância uma alternativa para a Educação do Campo, o Conselho Nacional de Educação aprovou no dia 01 de fevereiro de 2006 o Parecer n° 01/2006 que versa sobre os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternâncias, bem como, escolas que optarem por essa forma de modalidade.

Em 28 de abril de 2008, compreendendo como mais uma importante conquista para a Educação do Campo o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n° 02/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo. Em seu artigo Art. 1º ressalta que:

> A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da

> Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, RES. n° 02/2008, Art. 1°).

A construção de políticas públicas para a Educação do Campo de âmbito nacional envolve contextos complexos, constituídos de avanços e recuos; em consonâncias com essas bases legais os estados vão consolidando e definindo o papel da política pública a partir de seu contexto político, social e econômico. Na atualidade, a partir das discussões realizadas no seminário nacional de 2002[12] esses movimentos reivindicam uma educação para o campo que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, da educação básica a educação superior, e o acesso a educação não só na escola formal.

2.2 O SIGNIFICADO DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1, de 3 de abril de 2002) foi constituída com um conjunto de princípios e procedimentos que devem ser observadas nos projetos institucionais das Escolas do Campo que integram os sistemas de ensino (estadual e municipal), pensada em uma ação conjunta de governos e sociedade civil, organizada a partir do reconhecimento do modo próprio de vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

Deste modo, a Resolução CNE/CEB nº 1 que afirma as diretrizes para a Educação do Campo, foi conceituada

> como sendo o exercício da cultura, das práticas sociais, que busca construir uma educação de qualidade resultante de políticas que valorizem o povo que vive no campo e do campo, respeitando a sua sabedoria e reconhecendo-o como "guardião da terra", vinculado a um projeto de nação [...] (RECK, 2007, p. 34).

Nesse sentido, o reconhecimento no campo político institucional da Educação do Campo, é sinalizado por Fernandes da seguinte maneira:

> A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se

[12] Para obter maiores informações sobre o seminário nacional de educação do campo realizado em 2002 ver o livro n°4 da coleção por uma educação básica do campo: identidade e políticas publicas, dezembro de 2002.

> complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno (FERNANDES, 2004. p. 136-137).

A leitura atenta de Fernandes sobre as Diretrizes nos revela uma reflexão pactuada por inúmeros pesquisadores(as) do tema, dentre os quais, Caldart (2004), Molina e Fernandes (2004a), Cuyabano (2005), Arroyo (2004), Machado (2003 e 2008), Porto (1994) . Pesquisadores(as) que reconhecem nas Diretrizes as aspirações dos povos do campo, bem como da ideia de que o mundo rural excede o perímetro urbano, como um lugar que coaduna múltiplas ligações entre os seres humanos e as condições sociais que reproduzem as condições da existência humana.

Desta forma, cada vez mais os estudos dedicados à Educação do Campo, desenvolvidos em diversas universidades e centros de pesquisa, com produções teóricas e referenciais metodológicos, reforçam a importância do marco legal trazido pelas Diretrizes. Importância que tem agregado cada vez mais atenção política, bem como de pesquisadores(as) que se dedicam à compreensão da dinâmica engendrada pelos povos do campo brasileiro.

Dentre as contribuições das Diretrizes, tem sido atribuído o universo de abertura político educacional assinalado em perspectivas de construção de uma Educação do Campo que busque realçar a valorização dos atributos da vida no campo. Educação que procure identificar e valorizar a diversidade dos saberes e modos de vida no campo, que sejam assegurados, no campo, direitos e dignidade para os povos que ali habitam. Neste horizonte, grandes

> desafios são colocados para a educação do campo, além das questões de definições de políticas públicas que assegurem condições para a efetiva aplicação da Resolução nº. 1/2002 CEB/CNE, [um desafio] é como traduzir para a prática cotidiana das escolas essa concepção educativa, ou seja, como organizar pedagogicamente a escola, como um dos pilares dessa educação, de modo que os objetivos de formação do sujeito do campo sejam alcançados (MACHADO, 2009, p. 198. Grifo da autora).

As diretrizes do campo apontam a necessidade de pensar a construção dos projetos político-pedagógicos das Escolas do Campo de forma diferenciada, vinculada a cultura, aos saberes, às necessidades humanas e sociais e ao cotidiano do campo. Num processo de construção de protagonismo dos sujeitos do campo, através dos atos sócio-

culturais que produzem esse lugar e também são produzidos por ele; aspecto construtivo que nasce em contraposição à educação compensatória imposta no modelo de Educação Rural, pensada a partir da cultura urbanocêntrica e excludente, que direciona de forma antropocêntrica ao modo de vida urbana.

Pensar a Educação do Campo como um ato de produção de protagonismo dos sujeitos que vivem no campo, ocupa grande parte das reflexões de Caldart quando enfatiza a profusão e necessidade de diversidade de vida e das formas de interagir no campo. Desta forma, a

> educação do campo se identifica pelos sujeitos: é preciso compreender que por de trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte desse povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais especificas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar esse povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, e organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (2004b, p. 150-151).

A Educação no Campo, pautada na formação de sujeitos do campo, compõe destaque no Art. 5° das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o qual ressalta a necessidade de garantir na construção das propostas pedagógicas das Escolas do Campo, fundamentalmente, o respeito às diferenças e o direito a igualdade.

Ainda, o Art. 5° (das Diretrizes Operacionais), defende também, a flexibilização do tempo escolar, traduzida na distribuição dos dias letivos no calendário escolar, considerando as peculiaridades locais, independentes do ano civil; no direcionamento da complementação da base comum do currículo, considerando as características regionais e locais da cultura, da economia; na utilização de diferentes espaços e recursos pedagógicos e na adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ao contemplar a diversidade cultural nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, parte-se da premissa que a Educação do Campo defende a superação da dicotomia entre rural e urbano, em que o moderno é sempre o urbano, e que o rural é arcaico e quase não existe mais, assim como a visão que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural (CALDART, 2004a, p. 24).

Nesse sentido, um dos princípios da Educação do Campo trazidos nas

Diretrizes é “o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que vive, melhor ainda desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar” (FERNANDES, 2004, p. 67). O que acontece com o sujeito do campo quando o seu mundo não é considerado, quando o processo educacional é importado é idealizado a partir da cidade? Esse “modo de pensar idealizado a partir da cidade leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação da cultura” (idem, ibidem, p. 67).

Para Santomé a instituição escolar ao proporcionar conteúdos culturais descontextualizados do mundo experiencial dos alunos, através dos conhecimentos trabalhados ao longo da disciplina, de forma isolada não estabelecendo conexão que leve à compreensão da realidade, trai a “sua autentica razão de ser: preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática” (1998, p. 14).

Nestes termos, podemos observar que as Diretrizes procuram dar visibilidade às demandas oriundas dos sujeitos do campo ancorados nos movimentos sociais ligados ao campo. Inúmeros autores destacam ganhos significativos em termos de reconhecimento legal para a ampliação da cidadania no meio rural ajustado à satisfatória qualidade de vida dos que vivem no e do campo. Têm sido investidas muitas expectativas na Educação do Campo, todavia, observamos iniciativas por parte das políticas públicas educacionais mato-grossenses ainda embrionárias para dar conta dos aspectos assinalados nas Diretrizes, bem como dos aspectos apontados pelos povos do campo.

Na seção seguinte apresentaremos, resumidamente, alguns aspectos importantes do contexto geral presentes na constituição da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso, considerando as condições e historicidade de implantação das políticas, bem como o desdobramento das ações nas Salas Anexas de Ensino Médio no município de Cáceres-MT.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE MATO GROSSO

O Estado de Mato Grosso iniciou o processo de consolidação de suas políticas

públicas destinadas a Educação do Campo em 2003, com a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação - CEE do Parecer n° 202-B/2003 CEB/CEE/MT, homologado pela Resolução 126/2003 – CEE/CEB/MT, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Desta forma, foi se consolidando e definindo o papel e atributos do poder público mato-grossense para com a Educação do Campo em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1/2002).

O Estado, ao dar continuidade ao percurso de construção das políticas públicas, em 2004, em parceria com o MEC a SEDUC, realizou o primeiro Seminário Estadual de Educação do Campo, no qual foi elaborada uma Carta de Intenções evidenciando ações a serem desenvolvidas por parte do poder público "o que, por vários motivos, infelizmente, não deu prosseguimento" (RECK, 2007, p. 35). Todavia, os embates foram retomados a partir da organização de diversas instituições que participaram do Seminário, com a formação de um comitê executivo de Educação do Campo, composto pelas seguintes entidades: UNDIME, CEE/MT, UNEMAT, UFMT, SEDUC, INCRA, MST, MPA, MAB, SINTEP, dentre outras. Contudo, segundo Reck (2007), os embates promovidos pelo Comitê tiveram dificuldades de se converter em ações práticas.

Em 2005, mediante as demandas sociais crescentes, parcelas das quais produzidas inicialmente pelo referido Comitê, ampliaram as demandas no âmbito de suas inserções na sociedade. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), ao situar seu campo de responsabilidade perante a efetivação das Diretrizes Operacionais, constituiu a equipe de Educação do Campo com a finalidade de coordenar e elaborar ações de implementação das políticas públicas para a Educação do Campo no Estado.

Uma das ações realizadas por essa equipe, em fevereiro de 2006, em parceria com a UNEMAT foi a realização do I Seminário do Norte de Mato Grosso sobre Educação do Campo, no Campus Universitário da UNEMAT, no município de Sinop. Na ocasião, foi realizado um Fórum Estadual sobre Educação do Campo composto de oficinas temáticas que tinham o objetivo de levantar linhas orientadoras para fomentar discussões em conferências escolares, com a finalidade de contribuir para a construção de políticas públicas que iriam compor o capítulo sobre a Educação do Campo no Plano Estadual de Educação, para se tornar referencial para as políticas educacionais para os próximos dez anos (RECK, 2007, p. 35-36).

O Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso foi homologado pela Lei Ordinária n° 8806/2008, diante do empenho e mobilidade de integrantes da sociedade organizada (integrantes do Comitê) e de pesquisadores de diversas instituições de ensino Superior. No Plano Estadual foram estabelecidos objetivos e metas estaduais para Educação do Campo. Para a consolidação dos objetivos e metas, as Diretrizes clamam a participação dos povos do campo, dos movimentos sociais e da sociedade organizada de forma a participarem e contribuírem com proposições, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. O apelo à participação da sociedade civil fez com que em junho de 2006 fosse realizado o I Seminário Nacional de Educação do Campo, em Cuiabá, organizado em parceria entre CONSED, MEC e SEDUC-MT. No Seminário foi elaborada uma carta compromisso trazendo o delineamento das linhas políticas para a Educação do Campo (RECK, 2007, p. 36).

Após a realização do Seminário, no mesmo ano, foi institucionalizado o Comitê Institucional de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso através da Portaria n° 145/2006 – SEDUC, com o objetivo de discutir, propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas de Educação do Campo em Mato Grosso. As entidades que integram o Comitê são: SEDUC, UNDIME, SINTEP, MST, INCRA, SEDER/EMPAER, UFMT, UNEMAT, MPA, MAB, MMC, CEE/MT, FETAGRI, CEEI, CPT.

Decorreram, quatro anos para que a Resolução 126/2003 (CEE/CEB/MT) fizesse presença no corpo institucional da Seduc, através do Decreto n° 09/2007, criando a Gerência de Educação do Campo (GEEC), a qual foi vinculada a Coordenação de Modalidades Especiais da Superintendência de Educação Básica da SEDUC/MT. A oficialização dessa Gerência significou "um passo importante, também, dentro da institucionalização da educação do campo na estrutura do Estado" (RECK, 2007. p. 36).

O cenário é constituído por avanços e recuos por parte dos diversos sujeitos que impulsionaram mobilidade na agenda política e pública do Estado, dentre as quais, a inclusão da especificidade da Educação do Campo no programa curricular elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Nesta perspectiva a

> construção dos projetos político-pedagógicos das Escolas do Campo, [...], representa possibilidade de múltiplas aprendizagens, pois permitem diálogo entre os saberes diversos e as ciências. A Escola do Campo, assim entendida e construída, não se restringirá apenas a um espaço físico, onde se teoriza, mas torna-se um centro dinâmico, de

> irradiação, de reflexão e de práxis, ações que contribuem para a ressignificação de valores, de identidade e de pertencimento. Processos que fortalecem o entendimento do processo inconcluso pelo qual vincula o ser humano no mundo, contribuindo para a construção efetiva do que é ser Humano em uma sociedade mecanizada. Tais reflexões induzem às práticas construtivas, as quais geram o protagonismo, a auto-sustentabilidade e a solidariedade (MATO GROSSO, 2011, p.74).

O destaque reconhecedor da necessidade de se considerar a especificidade da Educação do Campo, ao observar a distância com a sua efetiva realização, é argumentado por Reck "é urgente a necessidade de implementar políticas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo" (2007, p. 16), considerando a heterogeneidade do campo, o que requer políticas que atendam às especificidades de cada espaço. Desta forma, o pesquisador destaca que a educação voltada aos sujeitos do campo, no Estado

> demanda cuidados específicos relativos à formação de mais de uma centena de agrupamentos étnicos diferentes que entrecruzam em três biomas que compõem o território Mato-grossense: cerrado, pantanal e floresta amazônica. Além do mais, apresenta em seu território organização demográfica com aspectos variados e ainda bastante instáveis. Estas especificidades devem ser consideradas ao se tratar de educação como direito de todos (RECK, 2007, p. 22-23).

Ao pensar em política de Educação do Campo para o Estado há que se considerar que e esse território é rico e diverso, produtor de culturas singulares, assim, não dá para seguir a lógica de um projeto único de educação para o espaço de heterogeneidade. Neste sentido, Reck (2007), considera necessário que as políticas educacionais contemplem a diversidade sociocultural dos diferentes contextos mato-grossenses; acreditando que as escolas passarão a ter sentido para os diferentes povos do campo, e poderão trazer como contribuição o desenvolvimento local e a emancipação sociocultural de seus sujeitos.

Embora haja iniciativas de discussão e implementação de políticas voltadas a Educação do Campo, as observações empíricas no município de Cáceres, demonstram estado de abandono, evasão e repetências de alunos vinculados à Educação do Campo, presentes tanto no contexto educativo do Ensino Fundamental como do Ensino Médio.

Dados do INEP de 2005 evidenciam a distorção idade/série na Educação do Campo, em destaque a região Centro-Oeste, com um percentual de 31,4% nas séries Iniciais, com 48,9% nas séries finais do Ensino Fundamental e 53,6% no Ensino

Médio.[13]

Na evolução de matrículas na Zona Rural, no Estado de Mato Grosso (tabela 03), pode ser observado o crescimento de 80,7% na oferta de matrículas no Ensino Fundamental no período de 1997 a 2005. No Ensino Médio de 704,3%. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, de 2001 para 2005, os dados apresentam um crescimento de 94,1%.

Quadro 3 - Evolução da matrícula da Rede Estadual, na zona rural - ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos no MT - 1997/2001/2005

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio		E J A	
	total rural	estadual rural	total rural	estadual rural	total rural	estadual rural
1997	83.568	10.108	2.130	667	0	0
2001	94.772	11.164	3.518	2.128	1.306	474
2005	98.694	18.266	6.974	5.365	3.340	920

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, Lei 8806/2008. (Para o ano de 1997 não estão disponíveis as informações por Localização da Educação de Jovens e Adultos.)

Boff (2008) destaca que a Educação no e do Campo aponta a necessidade de superar diversas dicotomias: políticas educacionais que negam o campo, que impõem modelos urbanos às Escolas do Campo; o "desafio é construir políticas educacionais que superem tais práticas dicotômicas e afirmem a produção de vida no sentido mais amplo" (p. 2-3). O pesquisador argumenta que o documento lançado em 2006 pelo INEP, denominado "Panorama da Educação do Campo", apresenta um diagnóstico de onze questões deficitárias nas condições educacionais das Escolas do Campo do país, no qual situa em diversas delas a realidade da Educação do Campo em Mato Grosso, conforme destacamos a seguir:

> A insuficiência e a precariedade das instalações físicas [...] das escolas; As dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; [...] currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; O predomínio de classes multiseriadas com educação de baixa qualidade; A falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-

[13] Estas informações foram retiradas do Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, Lei 8806/2008 – Assembléia Legislativa.

> série; [...] A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; A implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica flutuante da clientela, em função dos períodos de safra e da migração das famílias em busca de oportunidades de trabalho, entre outros (BOFF, 2008, p. 3).

A realidade educacional que apresentam as Escolas do Campo ainda hoje revela as dimensões do cenário de fragilidade e miserabilidade de investimentos na estrutura física e didático-pedagógico, voltada à educação escolar do campo ao longo da história. Miguel Arroyo descreve com clareza essas dimensões inseridas no contexto brasileiro:

> a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinhas rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (1999, p. 20).

Essa fragilidade da Educação do Campo demonstra o olhar perverso de silenciamento e preconceito da cultura hegemônica brasileira em relação aos povos que vivem no campo e do campo; omissão do Estado, no que tange à definição de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social desse contexto, que busquem consolidar um sistema público de ensino que reconheça e valorize as especificidades da Educação do Campo e a vida do meio rural.

Essa "imagem deformada da educação rural e do povo do campo está inserida na falta de um projeto de desenvolvimento que atenda os seus reais interesses. Projetos orientados por outros valores e interesses" (ARROYO apud KALLING, 1999, p. 8). Para se constituir esse projeto de desenvolvimento da Educação do Campo torna substancial ouvir as vozes desses sujeitos por meio de suas culturas, de suas reivindicações, dos diferentes grupos que compõem o povo do campo.

Embora tenhamos percebido avanços na constituição de políticas públicas destinadas a Educação do Campo, podemos perceber que a implementação das Diretrizes da Educação do Campo pelos governos do Estado de Mato Grosso tem apresentado limites, tanto em relação aos recursos humanos quanto em relação aos aspectos infraestruturais das Escolas do Campo, que se apresentam ainda bastante deficitárias. Portanto, torna-se urgente a ampliação do debate sobre as condições

educacionais das Escolas do Campo, assim como sobre o papel do Estado no cumprimento de suas responsabilidades nas políticas públicas de Educação do Campo.

Cabe ainda refletir sobre os avanços gestados pelo Comitê Interinstitucional de Educação do Campo do Estado de Mato Grosso, observando a efetiva participação e contribuição de seus membros, a partir do papel que têm de acompanharem, sugerirem, avaliarem, cobrarem a posição do Estado de MT na efetivação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, bem como na instauração de novas ações. Outro aspecto de fundamental importância é vinculado à contribuição social dos membros do Comitê (movimentos sociais, universidades, sindicatos e demais entidades) enquanto produção e circulação de conhecimentos sobre a temática, bem como, de mobilização social em prol de efetivação de direitos, tendo em vista o seu cumprimento pelo Estado. O que percebemos, é que as pessoas, em sua grande maioria, desconhecem os poucos direitos assegurados em lei, as Diretrizes educacionais da Educação do Campo são exemplo desse desconhecimento.

Outros direitos estão assegurados no Plano Estadual de Educação (PEE), que se caracteriza como uma carta de compromissos de governo em referência às iniciativas de melhorias e avanços para a educação nos próximos dez anos. (2008 a 2017). Entre os aspectos previstos no PEE, inclui-se a promoção de conferências trienais para ampliar a avaliação do Plano. Contudo, ao que nos parece o que tem ocorrido é um embate setorizado, uma vez que as conferências têm sido realizadas com a participação de uma pequena parcela das entidades envolvidas com a educação.

Em se tratando das Salas Anexas, o PEE estabelece no quinto objetivo, que versa sobre a regulação do referido espaço educacional, que a SEDUC e a UNDIME-MT, em três meses, a contar da aprovação do PEE/MT em 2008, deveriam encaminhar ao MEC a meta de inclusão da identificação das Salas Anexas no manual do Censo Escolar. Tal encaminhamento poderia significar, para as Salas Anexas, a ampliação de direitos. Todavia, no censo escolar vigente ainda não observamos a realização dessa meta.

Outra questão prevista no PEE é a garantia de suporte pedagógico e financeiro às Escolas do Campo, através do terceiro objetivo, onde ressalta-se a construção “com as comunidades escolares locais de uma proposta pedagógica voltada à realidade, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que

consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem o sistema de ensino" (PEE, 2008, p. 70). Embora já tenham se passado quatro anos, desde a institucionalização dessa Normativa, em se tratando das Salas Anexas, notamos ausência do Estado, onde insistem em permanecer, apesar de esforços diversos dos sujeitos que lá atuam, heranças das antigas práticas curriculares, bem como das infraestruturas colonialistas.

No tocante às condições infraestruturais, estabelecidas no PEE, foram previstos espaços educativos adequados às Escolas do Campo, inclusive estabelecendo, prazo para cumprimento de cada meta, explicitado da seguinte forma:

> Meta 2 – Reformar e ampliar todas as escolas do campo, iniciando pelas que mais necessitam segundo diagnóstico de equipe técnica, a partir do primeiro ano de vigência do PEE, de forma que em dois anos sejam sanadas as situações precárias [...];
>
> Meta 3 – Equipar as escolas do campo com aparelhos multimídias e laboratórios de informática a partir do primeiro ano de vigência do PEE, seguido uma escala de 33% ao ano, de forma que em três anos todas possuam estes equipamentos [...];
>
> Meta 4 – Criar e ampliar em 25% ao ano o acervo das bibliografias do campo, principalmente, para aquisição de livros paradidáticos, materiais de pesquisa e recursos tecnológicos, transformando-as em um lugar de referência cultural para a comunidade local, a partir da aprovação do plano, visando atender 100% das escolas em quatro anos;
>
> Meta 5 – Instalar anualmente 25% de laboratórios de ciências da natureza em escolas do campo atendendo 100% das escolas em 4 anos (Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, 2008, p. 70).

Ao findar os prazos estipulados, ou seja, o período de quatro anos para o cumprimento das metas estabelecidas no PEE, pouco se efetivou, ficando no campo de propositura. No mais, parcela das Escolas do Campo, diante do histórico de descaso das políticas públicas, se mostra apática e pessimista, o que se constitui em mais um dos desafios a serem enfrentados. Outra parcela, felizmente, ainda aposta na força da mobilização, e vem participando de uma série de debates e conferências na perspectiva de consolidar políticas públicas para a Educação do Campo, é o caso, por exemplo, de diversas comunidades e assentamentos rurais de Cáceres/MT, que participaram recentemente da Conferência Municipal de Educação do Campo.

2.4 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ORIGENS, CONCEITOS E PRINCÍPIOS

Nem sempre a educação dos Sujeitos que vivem no e do Campo foi pensada a partir do ponto de vista da Educação do Campo. A pouco menos de uma década os referenciais constitucionais da educação brasileira utilizavam a expressão "Educação Rural". Somente a partir de 2001, o termo ganha nova expressão carregada de outros significados, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo nas Escolas do Campo (Parecer n° 36/2001 e Resolução 01/2002 do CNE).

Ao lado das pretensas realizações de políticas educacionais até a edição da Resolução 01/2002 do CNE, a educação fora do contexto urbano recebia a denominação de "Educação Rural". Segundo Fernandes e Molina (2004) a expressão tem como base a concepção positivista, associada à materialidade produtivista, capitalista, que fundamenta o projeto hegemônico de desenvolvimento rural inspirado na produção latifundiária e do agronegócio. Nestes termos, a Educação Rural teria como horizonte "as idéias perceptíveis por produção em larga escala, uso desmensurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentro outros" (FERNADES; MOLINA, 2004, p. 57).

Longe de reconhecer os ritmos e conexões culturais com o meio ambiente, a Educação Rural voltou-se para uma formação pragmática, onde se objetiva preparar mão de obra para trabalhar na agricultura de exportação e a formação para o aparelhamento ao tecnológico do campo. Com estes objetivos transforma os povos do campo em força de trabalho, o ser humano em mercadoria, coisificada, desumanizada, sem historicidade, sem vida. Segundo Caldart, a perspectiva de Educação Rural pauta-se em uma

> visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio (2008, p. 78).

O conceito Educação Rural é também utilizado para definir e delimitar o espaço (urbano ou rural) e para fixar responsabilidade quanto às políticas públicas, ocorrendo desde o governo de Getulio Vargas (1930). De fato, o rural era posicionado como a antítese do urbano, que necessitava de projetos políticos educacionais próprios

de desenvolvimento social, econômico e cultural. Contudo, os poucos programas que recorreram a Educação Rural se limitaram a conhecimentos e metodologias educativas praticadas em contexto urbano, conforme relata Fernandes e Molina (2004a, p. 62).

Desta forma, o sentido de Educação Rural esteve historicamente associado a um contexto de precariedade, atraso, inferioridade e poucos recursos pedagógicos. O cenário de escassez que o modelo de educação havia sido pensado, em condições de infraestrutura deplorável, demonstra que a Educação Rural foi concebida considerando a área rural como de menor ou sem importância. Ou seja, "tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem os seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles" (MOLINA; FERNANDES, 2004a, p. 61). A "Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios" (FERNANDES, 2008, p. 41).

Nestes termos, a proposição educacional da Educação Rural ao se aproximar do modelo de produção (agronegócio) e do aparato tecnológico (mecanização agrícola) de se produzir, conduziu imaginário estranho à realidade dos que viviam em pequenas propriedades voltadas à produção e ao sustento familiar. A Educação Rural significou, em diversos casos, a mudança do jeito de viver dos pequenos produtores rurais, trazendo consequências negativas a esses sujeitos; ampliando o êxodo rural, aumentando a concentração das terras, o endividamento dos pequenos produtores e a perda de suas terras. Estudos desenvolvidos por Arroyo (CALDART; MOLINA, 2004) demonstram que a Escola Rural influenciou, além de práticas de educação escolar, na manutenção da expropriação da terra dos pequenos agricultores.

Assim, a escolarização efetivada com base na escola rural se pautou em um princípio compensatório, oferecendo um arremedo da escola urbana no espaço rural, de forma a corrigir o fluxo migratório ou o índice de analfabetismo em área rural[14].

Em meio ao desconforto gerado pela Educação Rural aos sujeitos do campo, foi se constituindo um movimento de renovação das práticas e de políticas-pedagógicas voltadas para a educação da população do campo. Movimento que buscou constituir um projeto denominado de Educação do Campo, integrando e reunindo esforços de

[14] O analfabetismo em área rural, segundo o IBGE- PNAD (2001), 29,9% da população adulta, de 15 anos ou mais, da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%.

diferentes setores da sociedade brasileira com gritos de denúncia, mobilizando a sociedade contra a situação de desigualdades sociais, econômicas, educacionais presentes no meio rural.

O projeto da Educação do Campo tem buscado visualizar os povos que vivem no campo em conjunto com educadores, movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais, universidades entre outros. Em conjunto, têm buscado alternativas que superem o estado de miséria, de exclusão, de expulsão e de violenta desumanização das condições de vida no campo (CALDART, 2004b, p. 152).

De acordo com Fernandes & Molina (2004a) a ideia de Educação do Campo nasceu em 1997, na ocasião da realização do I Encontro de Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Conforme enfatizam Fernandes & Molina (2004a), naquele espaço foram desenvolvidos diversos procedimentos de elaboração teórica e metodológica, bem como em encaminhamentos políticos visando romper com as frágeis políticas que fundamentavam a Educação Rural predominante no país (2004a, p. 67).

Um importante espaço de reconhecimento político das demandas pela Educação do Campo ocorreu com a edição da Resolução 01/2002 do CNE, conforme afirmamos anteriormente abriu o espaço político de demandas reconhecedoras das especificidades de Educação no Campo. Espaço ampliado por ocasião na II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004); no qual foram lançadas proposições que demarcaram um "novo momento político do país [pois] complexificou os desafios e ampliou os parceiros da luta e do debate da Educação do Campo" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 16). Na Conferência foi lançado o desafio de se conceber a Educação do Campo não somente a partir das séries iniciais do Ensino fundamental (1ª a 4ª séries), mas também em se incluir na discussão, a sua extensão a toda educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Considerando os avanços nas discussões pertinentes à Educação do Campo, Caldart (2004b) nos adverte que a proposta de educação voltada à formação dos sujeitos do campo ainda está inacabada. Seja pelo sentido eterno de incompletude, seja pelos nexos no projeto histórico socialista, nexos que se expandem constantemente em direção de uma utopia humana do viver com dignidade no campo. Inacabado também, pela atual contraposição ao projeto da Educação Rural; nas perspectivas de cisão

(preconceituosa) entre o campo e cidade criada na sobreposição e subordinação do mundo urbano sobre o mundo rural e de desvalorização que redundam no enfraquecimento do modo de vida no campo. Ao contrapor ao elitismo urbano, observamos movimento de resistência pelos sujeitos do campo, demonstrado pelas "tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadoras e trabalhadores da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos" (CALDART, 2000, p. 41).

Desta forma, a proposta educativa da Educação do Campo busca o engajamento com a identidade e a cultura dos sujeitos do campo, suas lutas e suas experiências, bem como, compreender o trabalho como algo que dignifica o homem, como produção de vida, "como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolvem as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas" (idem, p. 52). Concebe, portanto, o homem do campo, enquanto sujeito histórico, como fator de humanização, e não enquanto "estado de coisa".

A Educação do Campo, enquanto proposta emergente das demandas de sujeitos do campo, aponta a necessidade de se alvitrar e desenvolver propostas educacionais enraizadas ao lugar em que vivem e com a participação das pessoas que ali vivem, ou seja, dos pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias e demais sujeitos que tornaram o meio rural o *loco* de vida.

O vínculo social da Educação do Campo com os sujeitos do campo traz consigo a exigência de outra educação que consiga produzir protagonismo aos sujeitos do campo; objeto que tem sido palco de intensos debates entre inúmeros pesquisadores e sujeitos do campo. Desses debates, horizontes educacionais têm sido assinalados em torno do contexto dialógico de produção do conhecimento, ancorados nas reflexões de Paulo Freire, na perspectiva da educação para a emancipação. Associados à emancipação, atados à perspectiva de dialogicidade, os conhecimentos científicos e tecnológicos são sociabilizados e convergem para a formação de saberes úteis para as experiências sociais dos sujeitos do campo.

Os 'saberes úteis' confluem para a formação de importante traço da Educação

do Campo assinalado pela identidade. Em um primeiro instante, a identidade da Educação do Campo tem sido vinculada à especificidade da modalidade educacional, ou seja, "a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2004b, p. 149-150). Em um segundo instante, a identidade tem sido vinculada a luta dos sujeitos do campo em prol de demandas por políticas públicas afirmativas a fim de universalizar, de assegurar o direito e o acesso dos povos que vivem no e do campo à educação, ou seja, da necessidade de reunir esforços comuns em favor da Educação do Campo.

A necessidade dos esforços comuns tem sido assinalada diante da precariedade de acesso à educação, gerada pelas deficiências de execução da infraestrutura adequada nas Escolas do Campo. Problemas que segundo Santos (et al, 2010) são referentes às condições "dos prédios, bibliotecas, recursos pedagógicos, materiais e também recursos humanos. Sem condições materiais (recursos), a formação das pessoas é prejudicada, porque a falta de uma estrutura adequada impede a acesso a uma educação de qualidade" (et al, 2010, p. 58).

A perspectiva da identidade tem sido vinculada à Educação do Campo também no sentido de preparar as pessoas que vivem no campo de modo que se articulem, que assumam a condição de protagonistas de seu destino na vida contemporânea. Trata-se de uma

> educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta, que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de políticas educacional ou de projeto pedagógico especifico, isto foi feito *para o meio rural*, muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeita-lo a um tipo de educação domesticadora e atreladas a modelos econômicos perversos (CALDART, 2004b, p. 151).

Em função da identidade do campo, o movimento por uma educação básica do campo, firma-se como um "basta" à implementação de pacotes aos modelos de proposta educacionais que ignoram os povos do campo como sujeitos de ação (ibdem, p. 13). Desta forma, a identidade dos sujeitos do campo tem sido objeto de constante

preocupação nos referenciais político-pedagógicos que subsidiam concepções reflexivas de Educação do Campo. Concepções comumente abrigadas em perspectivas político-pedagógicas crítica, dialética, dialógica, libertadora, humanizadora; ou seja, perspectivas que "se fundamentam nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória-, vinculada a um projeto histórico que busca a superar a sociedade de classe" (SANTOS et al, 2010, p. 53). Enfim, que conceba como imprescindível a transformação da realidade político-social através do conhecimento pautado na perspectiva emancipatória ou libertadora da educação.

2.5 A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA VOLTADA À EDUCAÇÃO DO CAMPO

> Creio na educação que, quando libertadora,
> é caminho de transformação
> para a construção de uma nova sociedade.
>
> Credo do educador. (IV Cedec, 1995)

Neste espaço, propomos um realce teórico que nos permita visualizar as questões que afetam a dinâmica da ação educativa na sociedade contemporânea na especificidade da Educação do Campo, as quais acreditamos serem capazes de permitir uma reflexão que nos leve a dinamizar o protagonismo dos sujeitos do campo. Protagonismo elaborado tendo como base a perspectiva de emancipação político-social, onde a educação pelo seu vínculo libertador age com um olhar sensível, que nos possibilita identificar as atuais questões que influem nos papéis e funções de cidadania dos sujeitos do campo. Nesse sentido, propomos refletir sobre os atributos emancipatórios da Educação do Campo, refletindo sobre as dinâmicas geradoras de conhecimento e de libertação em sua função ativa para a vida cidadã, na sociedade contemporânea.

A educação é aqui assinalada como uma ampla rede de possibilidades e de estratégias que tornam possível a efetivação da vida em sociedade num patamar de inclusão social. Ao pensarmos a inclusão social, a perspectiva emancipatória diz respeito ao firmamento das tendências crítico pedagógicas, fundadas na reflexão-ação-reflexão que subsidiem a organização do trabalho político atado com o pedagógico escolar; bem como, assinala a função social da educação, em nosso campo de estudo,

enquanto instrumento de direito dos cidadãos que vivem no e do campo.

Observar as nuances emancipatórias e libertadoras constitui-se no constante esforço de inúmeros autores, dentre os quais destaca-se Paulo Freire, com base em reflexões críticas de educação, bem como em práticas pedagógicas que acreditamos contribuir para a formação crítica dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem do campo, perspectivas integrantes da formação humana, político-democrática, transformadora e emancipatória.

Refletir a especificidade da Educação do Campo, segundo Caldart (2004), significa pensar a educação como formação humana, gerada pela dinâmica de um processo social tendo em vista o mundo do trabalho, da formação cultural, dos processos históricos. Nas palavras de Caldart a Educação do Campo é um

> projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que *nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos*; que as praticas sociais, e entre elas, especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações (CALDART, 2004b, p. 154-155. Grifos da autora).

Este é um projeto de educação que apresenta como finalidade educativa uma reflexão pedagógica vinculada ao cotidiano dos oprimidos, com base nas práticas sociais dos sujeitos do campo que reconhecem o campo como produtor de pedagogia e dinâmica própria. Ou seja, que "reafirma o dialoga com a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência na cultura como matriz de formação do ser humano..." (CALDART, 2004b, p. 155); em um processo constante de auto-critica, contribuindo, dessa forma, para a formação em uma perspectiva dialética e emancipatória, pautada na intervenção e transformação da realidade em que vivem os sujeitos do campo.

Aos sujeitos do campo desponta o desafio de abrir caminho rumo à democratização, bem como trazerem à tona o reconhecimento da importância da escola no e do campo. Pautas desafiadoras aos sujeitos do campo, pois necessitam de

reconhecimento e valorização das condições de cada espaço social em que se encontram inseridos os diferentes grupos que formam nossa sociedade. Dificuldade que se estende na difusão da necessidade de uma escola do campo, uma vez que é necessário:

> Pensar em uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida [...]. Há traços culturais do mundo urbano que passa ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que voltam a ser respeitados, como forma de resgate de alguns valores humanos sufocados pelo tipo de urbanização que caracterizou nosso processo de desenvolvimento... Neste sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 34).

Superar a sobreposição do urbano sobre o rural significa dar condições de liberação para que o mundo camponês tenha devido reconhecimento social pelo seu importante papel na sociedade contemporânea. Inúmeros autores reforçam que as condições de liberação estariam associadas ao papel educacional e ao seu vínculo emancipatório de forma a demonstrar na sociedade civil o entendimento da interação campo e cidade e do seu papel no desenvolvimento sócio-histórico de nosso país; de forma a superar o imaginário da elite dominante urbana que concebe o rural como espaço arcaico e atrasado. Superação que tem acompanhado o reconhecimento legal, observando a nova dinâmica e o processo social do campo, através dos princípios incorporados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, os quais devem ser observados nos projetos institucionais dos diversos sistemas de ensino, que "respeitem as diferenças e o direito à igualdade [...] a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia" (BRASIL, RES. n°01/2002, p. 1).

Ao visualizarmos a diversidade da educação brasileira, em especial foco a Educação do Campo, cabe destacar que:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, RES. n°01/2002, 2º PARÁGRAFO ÚNICO).

As Diretrizes apontam para práticas pedagógicas que devem atribuir valor, intersecções e interações educativas que mobilizem propósito e ação educativa diferenciada no sentido da formação crítica dos sujeitos do campo, - emancipatória -, possibilitando uma análise da desumanização social característica da educação bancária.

A construção da perspectiva emancipatória de educação, historicamente, esteve ligada ao apelo dos movimentos sociais do campo, os quais buscaram conjuntamente com pesquisadores da área, o suporte que possibilitaria a identificação dos sujeitos que vivem no campo com a educação popular para o campo. Dentre os pesquisadores pioneiros ganharam destaque Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Maria Calazans e Bernardo Fernandes; Ilma Machado, Jair Reck, dentre outros, pesquisadores que compartilham além do gosto pelo tema, origens e raízes do campo. Ao somarem esforços e experiências alavancam o reexaminar da Educação Rural em outra perspectiva educacional prenhe pelos movimentos de cultura popular progressista, onde Paulo Freire e demais pesquisadores ganharam realces atravessados pelos atributos dialógicos e emancipatórios de educação popular que substanciam a Educação do Campo.

Segundo Freire (2000) a constante prática pedagógico-político de leitura crítica do mundo, onde as classes populares são instigadas a "denunciar a realidade constatada e anunciar a sua superação, que fazem parte do processo da leitura do mundo, dão lugar à experiência da conjectura, da suposição, da opinião [...], [essa prática], [...] pode ensejar a ultrapassagem da pura conjectura para o projeto de mundo" (idem, 2000, p. 21. Grifo da autora). Das práticas de leitura critica e política do mundo, em uma permanente curiosidade epistemológica, onde a concepção ingênua vai dando lugar ao reflexivo, e que vai processualmente abrindo o espaço do senso comum, avançando na medida que a ingenuidade" vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política" (FREIRE, 2000, p. 21).

A ação político-pedagógica aporta no sentido de que a

> denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o

> desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la está para a produção da peça (Idem, ibidem, p. 21).

Freire ao acreditar na posição democrática de se fazer educação observava que as classes populares tem o direito de implementar discussões e lutar por um projeto de mundo pelo qual acreditam, não devendo ser simplesmente conduzido, a um projeto de sociedade por suas lideranças.

Nas palavras de Freire uma das principais missões da pedagogia libertadora é

> trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (2000, p. 22).

É neste sentido, que a pedagogia libertadora, progressista e problematizadora de Paulo Freire busca um projeto educativo ancorado na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia dos educandos. Assim, a Educação do Campo "talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo" (CALDART, 2004a, p. 21). O Projeto emancipatório preocupa-se, fundamentalmente, em promover uma educação verdadeiramente crítica, que objetiva a construção da prática da liberdade e do exercício de conscientização da cidadania, na qual os sujeitos são provocados a refletir sobre sua condição social, conduzidos por um processo educativo dialógico, constituindo-se numa alternativa política à educação tradicional.

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 39).

Paulo Freire chama de "educação bancária" a educação que promove práticas educativas em favor da manutenção de uma sociedade conservadora, funcionalista, fragmentada, alienante, setorizada, descontextualizada, que reduz a prática educativa técnico-científico com a função de dominação. "O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no

processo" (FREIRE, 1987, p. 84).

Ao contrário dos fundamentos da educação bancária, Freire pensa uma educação problematizadora, crítica, consciente, libertadora e humanizadora que possibilite a homens e mulheres interagirem enquanto seres no mundo e com o mundo. "É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica" (FREIRE, 2000, p. 22).

Freire reiterava que o papel do educador progressista, crítico, amoroso da liberdade, não é "impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível, de sua disciplina" (2000, p. 22), pois, diante a seriedade e da rigorosidade ética com as pessoas e os fatos "não pode silenciar ante a afirmação de que 'os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria'; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo" (idem, ibidem, p. 22).

O educador progressista que demonstra rigorosidade no ensino e na produção dos educandos,

> não permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das 'zonas felizes' da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 22).

Esta perspectiva indica que os elementos curriculares sejam trabalhados por meio de temas geradores, extraídos da própria prática social dos educandos, sendo que "jamais doar-lhes conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseias, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida" (FREIRE, 1987, p. 107).

Tanto professores quanto alunos seriam os sujeitos do ato de conhecer (educandos), objetivando, com essa prática, a ação política, que compreende o agir frente às condições sociais da existência dos sujeitos oprimidos; bem como, ponto de partida para o processo de conscientização na perspectiva da transformação social da realidade opressora, que torna a sociedade injusta e desigual.

Na perspectiva da educação libertadora, progressista, "educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo" (FREIRE, 1987, p. 43). Ao abrir a consciência do mundo, a educação libertadora abre caminho para a aprendizagem significativa, por meio da codificação, pela decodificação e problematização, que descortina a realidade com sua compreensão, que se constitui por meio de reflexão crítica de questões inerentes à realidade dos educandos.

Para a constituição de uma sociedade igualitária e de incluídos, Freire indica que a ação pedagógica vinculada por professores seja evidenciada, em seus fazeres, "a opção política do educador ou educadora" (2004, p. 21), desta forma, o

> educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática decente, reforçar a capacidade crítica de educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordial é transferir com os educandos, a rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2004, p. 26).

O educador, cuja prática pedagógica se encontra pautada na tendência libertadora, necessita ficar atento à tendência cartesiana de propor conhecimentos fragmentados, autoritários, distante da ação coletiva, fixados em realidade produzida por 'programas' de ensino e aprendizado previamente estruturado por outros, centrado no professor e na formação de uma massa que pensa igual e que não reflete a situação de opressão em que vivem.

Aprender criticamente significa vivenciar coletivamente o que se aprende, pois o que se aprende é interdependente do labor coletivo, significa, pois, o construir na dialogicidade. O pensamento Freireano nos coloca de forma bem atual a ansiedade contida na ironia socrática, ao questionar exaustivamente a realidade social com perguntas que teriam tanto valor quanto as respostas. Segundo a perspectiva crítica e socrática, afasta-se a centralidade do aprendizado no professor para a ação coletiva do aprender.

Os elementos explicitados sucinta conceitos e práticas pedagógicas situadas na órbita da emancipação, da consciência crítica, do diálogo, da responsabilidade, da reflexão crítica do cidadão, da problematização e da transformação e integram um conjunto de elementos estruturantes da pedagogia Freireana indispensáveis para

situarmos e superarmos as práticas (de educação bancária) arcaicas de ensino rumo a uma educação emancipatória.

2.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA DO CAMPO

No horizonte destacado pela educação emancipatória, buscamos, nesta seção, refletir acerca da organização do trabalho pedagógico na escola do campo como base da ação política idealizada no PPP. Desta forma, no transcorrer da exposição, procuraremos refletir sobre os elementos a serem considerados na construção, execução, reflexão e avaliação da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do PPP da Educação do Campo numa dimensão emancipatório.

O Projeto Político Pedagógico tem sido objeto de discussões das Escolas do Campo, tendo como perspectivas proposições de referenciais emancipatório que atendam aos interesses e às necessidades da Educação do Campo. Em um sentido emancipatório, tencionamos refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola do campo, a partir de bases dialógicas, históricas, dialética do projeto político-pedagógico. No Projeto, a instituição escolar é marcada pela sua função sociabilizadora em dinamizar a produção e circulação do conhecimento. Neste caminhar o Projeto político tem sido assinalado pela busca de associar a escola ao meio social, reconhecendo sua especificidade e função social; a escola cria e dissemina: valores, crenças, culturas e atitudes. O projeto pedagógico idealizado politicamente, quando projetado observando a função social da escola e do aprendizado, possibilita que a disseminação de valores e atitudes aconteça com maior nível de intencionalidade, que através da reflexão coletiva, atuem em ações e questões sociais consideradas importantes naquele determinado contexto histórico (CALDART, 2003). Desta forma, a

> escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva é fundamental que ela assuma sua responsabilidade, sem esperar que as esferas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhes dêem as condições necessárias para levá-la adiante (VEIGA, 1995, p. 11).

O Projeto torna-se a própria identidade da escola, ao mesmo tempo em que representa um referencial para que a escola reveja suas práticas, seu papel, seus saberes e fazeres. Assim, torna-se impraticável que o Projeto não seja pensado e elaborado por

pessoas alheias ao seu cotidiano, sem considerar as especificidades presente em cada comunidade escolar, do desejo coletivo, desconsiderando a participação de: gestores, educadores, pais, alunos, funcionários e demais membros da sociedade comprometidos com a emancipação e a humanização dos sujeitos sociais. Neste sentido, nas palavras de Caldart,

> é a sociedade como um todo que tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte [...]. Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p. 66).

Ao observar a importância do vínculo interativo entre escola e sociedade, Veiga alerta que o Projeto Político Pedagógico "vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas" (1995, p. 12), o projeto "busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente" (idem, ibidem, p. 13). Construído em um fluxo social, o PPP confere identidade à escola, transferindo sentidos ao processo de discussão, reflexão e ação cotidiana de seus protagonistas na definição em relação a qual sociedade, definindo qual escola e que tipo de homens e mulheres deseja-se formar.

Desta forma, o PPP "não pode ser visto apenas como produto ou resultado de um trabalho de definição de finalidades e linhas de ação" (MACHADO, 2008, p. 200), mas como projeto social que requer planejamento, estudo e avaliação num processo permanente de discussão e reflexão. Dessa forma, entendemos o PPP como um 'Projeto' conjugado no devir (vir a ser, tornar-se, transformar-se), por estar em constante processo de planejamento, estudo, construção, avaliação e reflexão acerca da realidade que se pretende alterar, administrar ou estruturar. Assim, ao "construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível. É tentar um futuro diferente do presente" (VEIGA, 1995, p.12),

Ao devir, necessitamos de uma reflexão apurada para expandir a prática educativa, a que termos a permanente reflexão sobre os vínculos e funções sociais da Escola do Campo, pois, na

> perspectiva da educação crítica, o currículo é concebido como processo de seleção cultural (SACRISTAN, 2000) e não mera listagem de conteúdos a serem transmitidos aos educandos. E esse é realmente um aspecto significativo, que muitas escolas ignoraram ao elaborarem seus Projetos Pedagógicos, fazendo-o como mera formalidade, como se o Projeto Político Pedagógico fosse um simples objeto de arquivo, descaracterizando-se, assim, o seu real papel: guia das ações educativas da escola (MACHADO, 2008, p. 195).

Ao interpretar nas questões curriculares os mecanismos em que se projetam os fins (e reflexos) de um determinado sistema social em que interagem os condicionamentos históricos e peculiaridades de cada contexto educativo, político, econômico, cultural e etc., o currículo, portanto, não se localiza à margem de um determinado sistema social e educativo. É, materialmente, a expressão que se desenvolve para o qual se planeja os fins que se dedica socialmente.

O termo político e pedagógico possui significação indissociável, uma vez que "é impossível dissociar da tarefa pedagógica o político", (GADOTTI, 1995, p. 24). Integrados, o Projeto tende a possibilitar que a escola discuta politicamente o processo educacional de forma democrática, e critica em seu cotidiano; o pedagógico se torna renovado e ávido por novos sentidos, contribuído aos sujeitos envolvidos a viverem novas ações pedagógicas. Desta forma, o político-pedagógico torna-se ato educativo, trazendo valores próprios e contextualizados à educação, criando novas dinâmicas para o planejamento, a avaliação, a visão de homem-mundo, a sociedade e a escola; que estreitam cada vez mais relação entre o pedagógico e o político. Separá-los

> seria uma ingenuidade reduzir todo político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem sua especificidade. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, é como, mesmo tendo domínio específico, continua a haver a interpretação do pedagógico no político e vice-versa. O que quero dizer com isso é que quando se descobre uma certa e possível especificidade do político, percebe-se também que essa especificidade não foi suficiente para proibir a presença do pedagógico nela. Quando se descobre por sua vez a especificidade do pedagógico, nota-se que não é possível proibir a entrada do político (FREIRE, 1995, p. 25).

Nesse sentido, Veiga destaca que pode "parecer complicado, mas trata de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. [Num] processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade" (1995, p. 13), assim, o projeto político pedagógico proporciona uma vivência democrática entre os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania em uma ação político-pedagógica

emancipatória.

De acordo com Machado (2009) e Veiga (1995), o projeto político pedagógico constituído em um processo democrático procura uma maneira de estruturar a organização do trabalho pedagógico de forma que supere os conflitos, a competitividade, e o autoritarismo, que permeia as relações no interior da escola; implica pensar sobre saberes, praticas pedagógicas, organização do ensino, metodologia e avaliação. Desse modo,

> o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, [...]. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade [...] (VEIGA, 1995, p. 14).

Destarte, o PPP é configurado como um projeto reflexivo democrático para a escola, tornando-se um referencial indispensável para a organização do trabalho pedagógico. Em se tratando, especificamente de Escolas do Campo, observamos a importância da sociedade "comprometida com a universalização da educação escolar com qualidade social" (BRASIL, RES. n°01/2002, p. 1) elaborar e realizar a avaliação o seu PPP ajustando ao contexto da realidade local os referenciais assinalados nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

De acordo com as Diretrizes Operacionais o projeto institucional das Escolas do Campo "constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável" (BRASIL, RES. n°01/2002, 2002, p. 1). Portanto, pensar o projeto institucional de Educação do Campo implica em um

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

De acordo com esse entendimento, Caldart nos alerta que "somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito

do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo" (CALDART, 2003, p. 66). Por isso, quando o projeto político-pedagógico é elaborado em um processo de gestão democrática poderá constituir-se em novas experiências e mudanças significativas na comunidade escolar e em seu entorno.

Entendendo que o projeto político pedagógico coloca em discussão informações que ultrapassam o senso comum, é condição *sine qua non,* tanto em sua concepção, como em sua execução, um referencial teórico a respeito do papel da escola, da concepção de educação, de sociedade, de homem e de mundo; em ter "clareza a respeito do referencial a ser seguido ajuda a manter coerência entre método, falas e posturas dos sujeitos em suas relações sociais e pedagógicas" (MACHADO, 2008, p. 193).

Nesse contexto, "temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola" (VEIGA, 1995, p. 14). Um dos grandes desafios vivenciados pelos sujeitos da Educação do Campo estaria em fazer a práxis "avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso *significar* o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma dessa nova bandeira" (CALDART, 2004a, p. 15).

Desde modo, um dos fundamentos do projeto político e pedagógico é o próprio movimento inicial da Educação do Campo, que nasce a partir de articulações de um grupo e entidade em busca de implementação e efetivação de políticas públicas de Educação do Campo, bem como em oposição ao modelo de Educação Rural proposto nas iniciativas do Estado à população trabalhadora do campo. Outro fundamento imprescindível na construção do projeto político-pedagógico da Educação do Campo é o diálogo com a teoria pedagógica. Nessa acepção, Caldart destaca que "não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação" (2004a, p. 20), esse diálogo se dá "em torno de uma concepção de ser humana, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo" (idem, ibidem, p. 21).

Tal diálogo haveria de ser alicerçado em uma tradição pedagógica crítica, conforme destacado por Veiga (1995), ligada a objetivos claros de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Seguindo esses pressupostos teóricos Caldart (2004a) nos aponta três referenciais prioritários a serem considerados na elaboração e execução do PPP da Educação do Campo.

O primeiro se refere à tradição de pensamento pedagógico socialista, "que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico" (CALDART, 2004a, p. 20), essas contribuições podem ser aliadas "com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica" (CALDART, 2004a, p. 20).

O segundo deles é a Pedagogia do Oprimido juntamente com toda a tradição pedagógica que sucederam das experiências da Educação Popular, "que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire" (CALDART, 2004a, p. 21).

Quanto ao terceiro referencial, cita a teoria pedagógica voltada à construção do projeto político-pedagógico de Educação do Campo; Caldart nos aponta, que tem origem num processo de reflexão teórica bem recente, conhecido como Pedagogia do Movimento, a qual vincula diálogo com as tradições pedagógicas anteriores, mas que surgiu com as experiências educativas dos próprios Movimentos. Destacam-se os Movimentos Sociais do Campo**,** como "uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais" (idem, ibidem, p. 21). Deste modo, "trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos" (CALDART, 2004a, p. 21).

Considerando a origem da Educação do Campo, os pressupostos

metodológicos a serem materializados na *práxis* pedagógica, Caldart (2004a) destaca alguns traços considerados fundamentais na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Traços esses que logo após serem listados, faremos uma breve discussão sobre os mesmos com base nas reflexões de Caldart (2004a, p. 22-38), considerando:

1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo;

2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal a educação;

3. Projeto de educação dos e não para os camponeses;

4. Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo;

5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura;

6. Valorização e formação dos educadores;

7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

No traço primeiro, *formação humana vinculada a uma concepção de campo*, os traços da formação humana seriam fundamentais na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo entrelaçado pela vida e concepção de campo. Uma formação humana que contrapõe o modo de vida no latifúndio ou em políticas compensatórias, e que se aproxima do

> alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado (CALDART, 2004a, p.23).

Caldart enfatiza algumas posições que já foram incorporadas ao ideário de Educação do Campo (também discutidas aqui, anteriormente):

a) A Educação do Campo não combina com o latifúndio e o agronegócio; combina com a reforma agrária, com a agricultura familiar, com a agroecologia popular;

b) A Educação do Campo se origina das lutas sociais dos trabalhadores do campo, deste modo, pensa a educação dos sujeitos do campo a partir da luta pelos direitos a reforma agrária, a educação, a saúde, dentre outros;

c) A Educação do Campo defende a superação da visão dicotômica entre rural

e urbano, pois "existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para essa relação: campo cidade visto dentro do princípio de igualdade social e da diversidade de direito cultural (CALDART, 2004a, p. 224);

E, d); A Educação do Campo discute o projeto de desenvolvimento do campo a partir de uma visão de totalidade, "reforçando a idéia de que é possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...] se firma no combate aos pacotes (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumento de implantação de modelos que as escravizam" (CALDART, 2004a, p. 24. Grifo da autora). O projeto de Educação do Campo combate a visão de educação como preparação de trabalhadores (mão de obra) para o mercado.

No traço segundo, *luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação*, em um movimento inicial de articulação popular por políticas públicas que garanta o direito à educação no e do campo, considerando que "a educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente publico. [...] por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque é a única maneira de universalizar o acesso a todo o povo do campo à educação" (CALDART, 2004a, p. 26. Grifo da autora). Neste ponto, a autora reforça que a Educação do Campo vai além de garantir o acesso das pessoas à escola, considerando a educação um direito universal; ela perpassa pelo campo da qualidade do ensino, que deverá ser assegurada pela oferta das condições infraestruturais, didáticas e político-pedagógica necessárias a cada escola.

No traço terceiro, o *projeto de educação dos e não para os camponeses*, assinala que a Educação do Campo se identifica com os seus sujeitos a partir das relações sociais que estabelece com a vida no e do campo. Estabelecida "em suas diferentes identidades, em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais, (CALDART, 2004a, p. 28). Nessa perspectiva, um dos quesitos fundamentais que devem ser objeto de constante reflexão, ação e avaliação do projeto político e pedagógico da Educação Campo se refere à pedagogia e a metodologia que venha a fortalecer esses trabalhadores, no sentido de "assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país, e sua educação [...]. [Isto] é a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos" (CALDART, 2004a, p. 28. Grifo da autora).

No traço quarto, os *movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo*, onde a Educação do Campo se fortaleceria em um projeto educativo assegurado por políticas de educação na medida em que permanecer vinculado aos movimentos sociais. Vínculo firmado pelo "protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido através do protagonismo dos Movimentos Sociais, na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo" (CALDART, 2004a, p. 29).

Nessa direção, fundamenta ser um dos objetivos políticos da Educação do Campo a mobilização dos trabalhadores do campo em movimento social a fim de fortalecer a presença coletiva nas lutas sociais necessárias à demanda de cada espaço, de cada região e do país.

Caldart chama a atenção que a Educação do Campo não é "um projeto de educação apenas daquelas pessoas que já participam dos movimentos sociais, ou que neste debate não há lugar para o Estado ou para outras entidades e categorias sociais" (2004a, p. 30). Desta forma, não deveria perder de vista de que a Educação do Campo pensa e articula a educação dos trabalhadores do campo, e que tem sido construída a partir de uma perspectiva política e pedagógica dos movimentos sociais do campo "vinculada a processos de transformação social e de emancipação e humana" desses sujeitos sociais (CALDART, 2004a, p. 30).

No traço quinto, *vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura*, a identidade da Educação do Campo é o vínculo com o trabalho e a cultura do campo. Identidade constituída por um projeto político (e pedagógico) da Educação do Campo "atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, a participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas" (CALDART, 2004a, p. 32).

Ao vínculo constitutivo da identidade haveria que se observar a matriz formadora do projeto de Educação do Campo pela cultura, onde se "forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais" (CALDART, 2004a, p. 33). Pensar a Educação do Campo vinculada à

cultura significa pensá-la a partir de valor humano e social, bem como do cultivo da identidade cultural dos sujeitos do campo.

Deste modo, o vínculo pedagógico com as duas matrizes formadoras, (cultura/trabalho), remete a um traço muito importante da Educação do Campo ligado ao trabalho coletivo, pois tanto o trabalho como a cultura são expressões que se manifestam de forma coletiva, constituindo um dos traços mais importante da Educação do Campo.

No sexto traço, *valorização e formação dos educadores*, pois, os educadores do Campo enfrentam a tarefa gigantesca de educar e de se educar em comunhão. Educação inerente ao ato educativo na formação de sujeitos humano e social, apresenta uma preocupação específica com a formação do educador do campo, e ao longo do tempo vem construindo um conceito mais amplo de educador; constituído a imagem de educador com a "aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos" (CALDART, 2004b, p. 158).

A partir dessa perspectiva do conceito de educador apresentado acima, todos somos, em algum momento, educadores. Contudo, isto não tira a especificidade desta tarefa, "nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações" (CALDART, 2004b, p. 158). Essa função específica a tarefa do educador justifica a luta dos movimentos sociais da Educação do Campo por implementação de políticas de formação inicial e continuada de educadores para atuar em Escolas do Campo. Deste modo, é interessante que faça parte do projeto político e pedagógico da Educação do Campo um processo de reflexão e avaliação acerca do perfil do educador que atenda às intencionalidades educativas que estão sendo construídas na Educação do Campo.

No traço sétimo, *a Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo*, demonstra que educação "não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo" (CALDART, 2004a, p. 36). Neste contexto, a escola ocupa lugar de destaque na

formação dos sujeitos do campo, assim como pode representar o espaço em que a Educação do Campo se efetive de fato, bem como, "pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana" (CALDART, 2004a, p. 36).

Nessa direção, a escola deverá dialogar pedagogicamente com a intencionalidade política e pedagógica proposta pela Educação do Campo, a partir dos diferentes sujeitos e do vínculo que cada escola pode ter com o projeto de desenvolvimento local ou regional. Nesse sentido, Caldart sinaliza quatro aspectos específicos da Escola do Campo que merecem destaque e sobre os quais iremos dar continuidade a nossa reflexão:

1. Socialização ou vivência de relações sociais: a autora considera que a escola é o lócus de vivências, ou seja, um espaço em que os educandos e educadores vivenciam as relações sociais com intencionalidade, estando intimamente relacionada ao envolvimento dinâmico político-pedagógico. Envolvimento voltado em "ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores" (CALDART, 2004a p. 40). Torna-se, portanto, a escola, "espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeito consciente de transformações, inclusive da sociedade" (idem, ibidem, p. 38-39).

2. Construção de uma visão de mundo: A autora nos sugere a necessidade da construção, pela Escola, de uma ampla reflexão sobre o mundo, o que implica pensarmos na amplitude de conhecimentos para atuar do mundo em que vivemos. Amplitude em que se deve levar em conta o estudo e a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural; compondo uma visão de totalidade ampla de cada espaço em que está inserida a escola. Para que a escola cumpra essa tarefa "um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida" (CALDART, 2004a p. 41); enfim, a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo precisa de referências que permitam aos educandos se sentirem parte de um processo histórico e realizarem leituras críticas de mundo, a "reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria

e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva" (CALDART, 2004a p. 41).

3. Cultivo de identidades - Uma das funções da formação humana essencial atribuída à escola é a formação de identidade pessoal e social, no sentido duplo da formação. A primeira constituída para "ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica). A segunda ao se trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais" (CALDART, 2004a p. 42), de forma a construir e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, a partir de sua cultura, de seus valores, de seus costumes.

Ao pensar nas intencionalidades políticas e pedagógicas da Educação do Campo, Caldart (2004a) destaca três aspectos que a escola deveria dar ênfase no cultivo de identidades:

> a) Auto-estima: a escola tem um papel que não pode ser subestimado na formação da auto-estima de seus educandos (e também de seus educadores). [...] Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a auto-estima dos seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar especialmente na postura dos educadores, e também na transformação das didáticas, ou do jeito de conduzir as atividades escolares.
>
> b) Memória e resistência cultural: a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque não é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos.
>
> c) Militância social: a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; da mesma forma deve se preocupar com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar estas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização.

4. Socialização e produção de diferentes saberes: O projeto político pedagógico da Escola do Campo, conforme nos aponta Caldart, tem a missão de por em movimento a sociabilização a fim de produzir diferentes tipos de saberes, ligados ao mundo da cultura, da arte e da estética; ao mundo do trabalho, da militância e da luta social; ligados ao mundo do conhecimento, os específicos dos processos de aprendizagem escolar. Deste modo, a Educação do Campo "deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do

campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo" (CALDART, 2004a p. 48), também debater sobre "que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles" (CALDART, 2004a p. 48).

Caldart conclui o processo de reflexão acerca do projeto político pedagógico da Educação do Campo colocando desafios quanto a ampliação da reflexão aos sujeitos do campo e, da avaliação (continua), do formato de escola que seja capaz de dar conta das tarefas indicadas; destacando que precisamos nos dedicar ao estudo de didática e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola e este projeto político pedagógico em cotidiano escolar.

CAPITULO III

O ESPAÇO DE SABERES: ESCOLA E COMUNIDADE

> E, talvez, a maior sabedoria desse povo esteja em conviver com as adversidades de seu contexto: onde a calmaria da natureza é constantemente ameaçada pela economia do grande capital, que insiste em lhe roubar a terra, seu canto e espaço, e em negar ao 'pequeno' o direito de viver dignamente. Resistir a esse intenso assédio é uma demonstração de sapiência, uma sábia defesa de seu jeito de viver e de seu espaço de vida (MACHADO, 2009, p.196).

Neste capítulo buscaremos compreender como se constitui o trabalho pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio, tendo como referência as orientações legais para a Educação do Campo, a partir do cotidiano de uma escola situada no campo na comunidade rural de Vila Aparecida (Cáceres-MT). Nela, observaremos o cenário educacional constituído por sociabilidades e percepções que por vezes alimentam aprendizagens, modos de vida, identidades e contradições.

Observamos também que a escola é espaço de encontro de diferentes aspirações sociais, dos mais variados setores econômicos, políticos, religiosos e etc., os quais influenciam na educação que acontece na sala de aula. Nesta pesquisa, ao nos dedicarmos à especificidade de uma escola situada no campo, empreendemos, em grande medida, compreender os elementos que conduziram a perda de parcela da identidade do campo (conforme esboçamos, anteriormente, no capítulo II), somadas outras dimensões que influenciam em termos de dinâmica e processo, intermediadas aqui pelos seguintes questionamentos:

1 - Qual a percepção da comunidade de Vila Aparecida em relação à Educação do Campo e a representação que se tem das Diretrizes traçadas à Educação do Campo?

2 - Quem participa e como se dá a participação, organização e construção do plano político pedagógico e do trabalho pedagógico voltado às atividades educacionais do Ensino Médio do campo?

3 - Em que medida a escola busca direcionar as práticas político-pedagógicas segundo a especificidade da Educação do Campo (em termos de metodologias de ensino e seleção de conteúdos)?

4 - Quais estratégias político-pedagógicas priorizadas consideram o conjunto de princípios e de procedimentos instituídos nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?

Destacamos que esta pesquisa não tem a pretensão de apresentar respostas definitivas às questões anteriormente apresentadas, mas trilhar possíveis caminhos de compreensão, incorrendo risco de apresentar mais indagações do que propriamente respostas.

Sendo assim, as questões norteadoras dessa pesquisa nos orientaram, metodologicamente, na seleção e coleta de informações no decorrer do trabalho de campo (por meio da observação livre e entrevistas semi-estruturadas) e bibliográfico. As informações coletadas foram analisadas a partir da decomposição de conteúdo em eixos temáticos: - Percepção sobre a educação e a vida do campo; - A organização do trabalho político-pedagógico; Indícios do trabalho pedagógico voltado; à Educação do Campo, conforme explicitamos no capitulo I. Esses eixos nos possibilitaram sistematizar as informações coletadas, bem como expressar de forma adequada e inteligível as percepções dos sujeitos do campo, motivados por suas aspirações, significados e sentidos enlaçados na realidade das Salas Anexas de Vila Aparecida, expressos na organização das práticas político-pedagógicas. Desta forma, objetivamos realizar uma análise sobre as percepções e concepções educativas no contexto organizativo de uma escola vinculada ao Distrito de Vila Aparecida.

Diante do exposto, procedemos à análise dos dados coletados, através da decomposição de conteúdo (informações) coletadas, ciente de que "analisar os dados qualitativos significa 'trabalhar' todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). Ou seja, "a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionado essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados,

buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado" (idem, ibidem).

3.1 PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A VIDA DO CAMPO

Consideramos a perspectiva de identificar a percepção dos membros da comunidade de Vila Aparecida em relação à Educação do Campo, de forma a nos auxiliar, posteriormente, na compreensão da organização do trabalho político pedagógico das Salas Anexas daquela comunidade.

Nesta atividade, a percepção significa identificar as percepções dos sujeitos envolvidos e atendidos pela Educação do Campo (comunidade, pais, alunos docentes e gestores), a partir do discurso corrente, propomos compreender a posição dos entrevistados, baseados nas narrativas relacionadas à educação e à vida no campo. Uma vez realizadas as entrevistas, procedemos à decomposição discursiva em eixos e sub-eixos temáticos para identificar as formas e relações culturais como face de realidades imediatas estabelecidas na comunidade de Vila Aparecida, identificando as percepções que os sujeitos têm para com o lugar habitado; assim, explicitaremos as múltiplas formas e inter-relações em que nos discursos importem a construção de processos históricos e culturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994) da educação e vida no campo naquela comunidade.

Antes, porém, cabe assinalar o recente histórico da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso, conforme explicitamos no capítulo I. Apesar de o tema se encontrar já há algum tempo na pauta do debate político (e pedagógico), pode, em meio aos discursos, ao rápido olhar, conter estereótipos e descompassos concernentes ao nosso campo de pesquisa. As embrionárias reflexões acerca das dimensões da Educação do Campo, expressas nas percepções dos entrevistados, podem, em alguns instantes, devido ao conteúdo das narrativas, ocasionar certo desconforto ao leitor, tendo em vista que optamos pela manutenção da originalidade da fala, com a finalidade de garantir a fidedignidade de concepções expressas por seus autores, sem ter com isso, a pretensão de expô-los a uma posição distorcida ou desmedida.

Ao indagar os membros da comunidade (pais, alunos, professores e demais cidadãos da comunidade) sobre qual educação atenderia à realidade das vivências no campo, D6[15] nos mostrou a seguinte posição acerca da Educação do Campo:

> Por um ponto o pessoal com mais formação até acham bom porque é uma forma das pessoas permanecer no campo. O pessoal que tem uma estrutura educacional melhor tem a consciência que é boa, porque [até pouco tempo a educação] só favorecia os grandes fazendeiros. Por outro lado, têm os alunos, em sua grande maioria essa questão: eu quero ir para a cidade, eu quero estudar. Principalmente aqueles que têm menos condição financeira, que não são donos de um pedaço de terra, que moram na Vila Aparecida ou são empregados em fazendas. [...] muitos alunos são filhos de pessoas que trabalham de diária para esses grandes fazendeiros. Então o pai não quer essa mesma função para o filho, então ele vai procurar recurso onde pensa que tem, que é o objetivo contrário da Educação do Campo, lá na cidade (D6, 2011. Grifo da autora).

Na narrativa podemos observar que a entrevistada acredita que a Educação do Campo possa contribuir com a superação ao quadro de subserviência dos trabalhadores do campo, bem como do estigma do trabalho e educação na cidade. No olhar de outra entrevistada, a situação da Educação do Campo é apontada da seguinte maneira:

> Olha, nas reuniões que eu participei isso é coisa nova e a comunidade quer. Ela sente que vai melhorar! As pessoas sentem que vai melhorar! [...] temos que buscar mesmo esse conhecimento, sobre o que é uma Escola do Campo. [...] eu creio que os alunos e a comunidade em si eles querem isso, eles querem uma melhoria, qual o pai que não quer que seu filho estude e tenha conhecimento até para a lida deles mesmo, para o trabalho deles? (C1, 2011. Grifo da autora).

A entrevistada parece reconhecer a potencialidade da Educação do Campo, e que esta pode lhes trazer melhorias por conta de conhecimentos voltados para a 'lida' (trabalho) no campo. Em outra narrativa, a entrevistada argumenta que:

> acho que é bom, mas em primeira mão a comunidade precisa conhecer o que é Escola do Campo, [...] porque nós do campo estamos perdendo a identidade. Eu falo a gente, algumas pessoas, elas não querem ser taxadas do campo, da roça, então às vezes quando fala Escola do Campo vão falar: Ah, não! Vão ficar ensinado a fazer horta, tirar leite. Não tem o conhecimento do que é uma Escola do Campo. Então, eu acho que se a comunidade conhecer essa Escola do Campo, tiver essa compreensão, aí ela realmente vai querer e vai lutar por isso. Tudo se dá através do conhecimento, é preciso conhecer para querer,

[15] Os entrevistados foram identificados com as letras maiúsculas do alfabeto de língua portuguesa, utilizando a letra D para docentes e gestores, A para alunos, P para pais e C para a população da comunidade (pioneiros). Segue as letras um numeral que representa a sequência (ordem) dos entrevistados. Neste caso, D6 é a sexta entrevistada entre os docentes e gestores. Considerando que a maioria dos sujeitos entrevistados são mulheres, serão denominadas no gênero feminino (as/os entrevistadas/os).

> como que eu vou querer uma coisa se eu não conheço, então a comunidade tem que ser informada, ela tem que ter esse conhecimento sobre a Escola do Campo (C4, 2011. Grifo da autora).

Na narrativa de C4, quando identifica ‘a gente’ confere característica de coletividade para com aqueles que vivem no campo, ou seja, de identidade comum: os do campo. A perda da identidade com o campo é assinalada por C4 como algo negativo, o qual tende a ser assegurada por uma educação que busque resguardar tais laços através do conhecimento. Nesse sentido, a expectativa do conhecimento tende a superar os anseios de C1, assinalados em torno da ‘lida’, caracterizado por C4 em fazer horta, tirar leite... A expectativa do conhecimento é aclamada no sentido de lhes oportunizar a compreensão e intervenção segundo as realidades do campo e, nelas atuar. Atuar de forma a superarem a perda de identidade do campo, bem como os preconceitos sofridos pelos que vivem no meio rural. Atuação que também signifique superar preconceitos, dentre os quais sinalizados por C4, quando enumera os preconceitos vinculados e interiorizados pelos que vivem no campo, no âmbito de roceiros matutos, ignorantes, entre outras formas redutoras e pejorativas. Atributos preconceituosos, que segundo Reck, demonstra o tipo de “visão construída do homem da mulher do campo? Qual a visão que nós temos historicamente do homem do campo? Normalmente, como preguiçosos, ingênuos, matutos, a idéia do Jeca Tatu, o coitado, o atrasado, o caipira...” (2007, p. 44).

Esses preconceitos que tendem a mascarar ou negar a identidade camponesa apontada por C4, de certa maneira, torna passiva influência na identidade, sentimentos e vínculos com o campo. Essa situação do homem do campo pode ser comparada a discriminação vivenciada pelos negros, enquanto reconhecedores do seu próprio grupo étnico, seus traços culturais, sua historicidade... Portanto, o indivíduo em relação ao seu grupo, não raramente apresenta-se auto-racista, sexista, enfim, não tendo uma ideia boa de si mesmo. O mesmo acontece com os homens, as mulheres, as crianças, os jovens, os idosos do campo, que repetem as palavras discriminadoras ensinadas a eles (as): se não estudar, vai para roça; ou ainda, se não estudar vai para o cabo da enxada. A expressão pejorativa “roça”, torna-se também mecanismo de repreensão, de afastamento que em determinados contextos e intensidades impõem ponto de vista negativo quanto às formas de ser e viver no campo, e assim, acabam influenciando na perda de identidade com o campo.

A perda da identidade tem sido destacada em diversos estudos realizados em áreas rurais do município de Cáceres, dentre os quais, Cuyabano argumenta que a "exploração econômica e titulação de terras na região têm alterado o cotidiano dos moradores que passam a enfrentar problemas, como a depredação dos recursos naturais, o empobrecimento social e cultural e, o que é mais grave, a anulação de sua identidade" (2005, p. 17).

Com a questão da anulação da identidade do campo, podemos observar a geração de inúmeros preconceitos disseminados no meio rural, onde também podemos observar iniciativas de resistência, conforme a reflexão exposta por C2, ao declarar que:

> não conheço sobre a Educação do Campo [...]. Falta esse esclarecimento, sei que existem pessoas que não aceitam, [...] tanto pais, professores e alunos de modo geral. Porque entendem que a Educação do Campo vem para preparar as pessoas para trabalhar na roça, como um coitado, como um sofredor (C2, 2001. Grifos da autora).

Apesar de C2 declarar desconhecer o que seria a Educação do Campo, bem como do conhecimento por ela gerado, anseia uma educação que supere uma formação (técnica) para o trabalho no campo, mantendo os estigmas e pré-conceitos vinculados aos trabalhadores do campo, perspectiva educacional por nós conhecida como Educação Rural. Somada às reflexões de C2, a posição de D6, de que a Educação do Campo teria a finalidade de contribuir com a superação do quadro de subserviência dos trabalhadores, bem como em fortalecer a identidade dos que habitam o campo, salientado por C4, integram as posições de inúmeros autores preocupados com as políticas e práticas pedagógicas de educação escolar gestada pela Educação Rural.

As práticas políticas e pedagógicas vinculadas pela Educação Rural têm sido criticadas por desenvolver um arremedo de educação, uma extensão da escola urbana para o contexto rural, por desconsiderar as alternativas que superem a perspectiva das práticas de formação de cunho compensatório, pragmático e instrumentalizador de educação. Diante das instabilidades geradas, Fernandes (2004) diferencia o "modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, [em outra via, onde] a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referência diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo" (2004, p. 142. Grifo da autora) como ponto de partida. Desta forma, a Educação do Campo, tornou-se uma perspectiva educacional duplamente preocupada com a constituição da identidade do campo e com a aprendizagem espelhada na formação humana; ou seja, no

> olhar no espelho do que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e coletivas, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafia no movimento de sua permanente construção. Educar [nesse projeto] é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura (CALDART, 2003, p. 53. Grifo da autora).

O sentido de identidade apontado por Caldart parece aproximar das expectativas assinaladas por C2, D6 e C4, uma vez que a Educação do Campo propõe contribuir com a superação do quadro de subserviência dos trabalhadores, bem como no fortalecimento da identidade dos que habitam o campo; desta forma, abre espaço aos "novos sujeitos que se formam e que passam a exigir seu lugar no mundo, na história; sabem que podem e devem lutar pelo direito de ser humano, onde estiverem, com quem ou contra quem estiverem..." (CALDART, 2003, p. 53).

Outras questões são assinaladas por A1, da seguinte forma:

> Com essa mudança do Ensino Médio da Escola Urbana para a Escola Rural, por um lado eu penso que é a mesma coisa, porque eu estudo lá no barracão, venho para a escola 'Buriti' merendar e fazer educação física. Mas por outro lado eu penso assim: se mudou, mudou por algum motivo. Dizem que esse motivo é para melhorar, porque o dinheiro que vinha era para a Escola Urbana, não para Escola Rural, e nos devíamos fazer parte da Escola Rural. Então, eu penso assim: se mudou, foi para melhorar. Parece até ser impressão minha, mas quando estava na Escola Estadual Prof. 'Demétrio Costa Pereira' não mudou nada, ficava tudo igual; agora que passou para a Escola Estadual 'Evaristo Henry' já estão falando que vão fazer uma escola na Vila. Não sei o que tem, ta mudando, aí eu penso assim: ah! Então mudou para melhor; eu penso dessa forma, não da para entender muito bem (A1, 2011).

A posição crítica da discente A1 demonstra percepção atenta às recentes mudanças pedagógicas na gestão da escola em que frequenta. As mudanças ocorreram tanto na gestão das Salas Anexas em Vila Aparecida como nas outras 07 (sete) unidades de extensão rural destinadas à oferta de Ensino Médio no município de Cáceres. Até dezembro de 2010 as extensões se encontravam vinculadas à Escola Estadual "Prof. Demétrio Costa Pereira", situada na zona urbana e, a partir de 2011, novos encaminhamentos foram tomados pela SEDUC, instituindo nova estrutura gestora e de organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as especificidades da Educação do Campo.

As Salas Anexas da comunidade de Vila Aparecida foram vinculadas à Escola do Campo "Mário Duílio Evaristo Henry", situada a aproximadamente 100 km de Vila

Aparecida, no distrito cacerense de Nova Cáceres (Assentamento Sadia). Contudo, ao que nos apresenta a mudança de vinculação das Salas Anexas de uma Escola Urbana para uma Escola do Campo não foi objeto de discussão prévia com as comunidades envolvidas, conforme exposto por uma das professoras no primeiro dia de aula do ano letivo 2011. Na ocasião do início das aulas, surgiu o questionamento no sentido da busca por esclarecimento pelos professores, inclusive havia questionamentos por parte dos alunos sobre a situação do atual vínculo de gestão e vinculação da Educação do Campo. Naquele momento, um dos docentes das Salas Anexas de Vila Aparecida exclamou:

> essa mudança de vinculação das Salas Anexas não foi uma coisa discutida, nós não sabíamos, eu fui na Escola "Demétrio" levar os documentos de vocês e me informaram: professor, agora não é mais com nós, a entrega de documentos agora é lá na assessoria, porque vocês são agora extensão da Escola Sadia (D7, 2011).

Em outro momento, D7 busca apresentar as novas orientações pertinentes à Educação do Campo encaminhas pela Seduc para os alunos da seguinte maneira:

> Vocês devem estar se perguntando por que o Estado tomou essa decisão de transferência das Salas Anexas para a Escola Sadia [Escola Estadual "Mário Duílio Evaristo Henry", fica no distrito Sadia]. Tem um projeto do Governo Estadual, e também do Federal, que valoriza a Escola do Campo, a discussão de implantação da Escola do Campo. O XX[16], que é uma pessoa de Cuiabá, que mexe com essa parte de dados, entendeu que as Salas Anexas tinham que estar vinculadas a uma Escola do Campo e, a Escola Sadia está vinculada à Educação do Campo. Porque, segundo a teoria, na prática ainda não aconteceu, a Escola do Campo vai receber mais recurso. Os professores têm que ter uma metodologia diferente. Fazer cursos voltados para a metodologia do campo. Então há uma discussão que ta ai, imatura, ninguém ainda sabe se vai chegar em frente. Por conta disso que nós fomos para a Escola Sadia. Gente, nós professores, não estamos medindo esforços para que as coisas aconteçam bem, nesse ano, nos estamos trabalhando bastante, só que estamos encontrando muitas dificuldades (D7. 2011. Grifo da autora).

D7 parece deixar transparecer em sua narrativa, indícios de que a vinculação das Salas Anexas a uma Escola do Campo não ocorreu por meio de uma discussão democrática. Parece ter sido mais uma daquelas decisões de gabinete que ocorrem apenas com a finalidade de cumprir com protocolos ou tirar vantagens do sistema, sem considerar a discussão e os reais interesses das pessoas envolvidas no processo em cada localidade. Nas circunstâncias de Salas Anexas, seja de uma escola urbana seja de uma

[16] Usamos o símbolo XX com a finalidade suprimir a identificação do Gestor da Seduc.

Escola do Campo, o que poderia realmente mudar? Os recursos financeiros mantenedores da merenda escolar, materiais de limpeza e aporte pedagógico seriam agora disponibilizados? Inclusive em percentuais ampliados tendo em vista a especificidade do campo? Ao que observamos pouco ou quase nenhuma mudança aconteceu do novo vínculo das Salas Anexas daquela comunidade, aspecto que fluirá nos depoimentos das demais entrevistadas adiante.

Frente ao desencadeamento das decisões encaminhadas pela Seduc, D7 deixa a entender que por enquanto a vinculação das Salas Anexas à Educação do Campo ocorreu apenas no papel, conforme podemos observar nessa narrativa: 'há uma discussão que tá aí, imatura, ninguém ainda sabe se vai chegar em frente'. A narrativa de D7 parece deixar transparecer um pedido de calma à comunidade escolar de Vila Aparecida diante da nova possibilidade curricular, pois 'ninguém ainda sabe se [essa discussão] vai chegar em frente'.

A difusão das discussões sobre Educação do Campo ainda é recente no país. Principalmente a reflexão de uma Educação que considere seus sujeitos, seus saberes, que pensa uma educação que tenha sentido e significado social no *locus* onde vivem. Na sua recente trajetória observamos inúmeros movimentos de resistência, inclusive dentre os seus próprios sujeitos. Sujeitos que se encontraram em diversas instâncias de resistência, sendo a que mais deu visibilidade e entonação foram as lutas geradas pelos movimentos sociais. Inspirando o desejo de uma educação diferenciada. Educação para aqueles que não querem uma escola qualquer, mas o projeto de Educação transformadora e emancipadora, voltada aos sujeitos à vida em sociedade no campo. Do contrário, se for para termos uma escola nos mesmos moldes da escola urbana (a escola rural) para que denominar Escola do Campo? Teria, então, a função de apaziguar os movimentos de resistência situados no campo? Seria propositura para sitiar as resistências dos que ainda insistem na vida no campo, ao projeto da agricultura familiar em detrimento ao agronegócio ou ao desemprego na cidade?

Diante da rapidez dos acontecimentos, outras percepções foram construídas em relação à da Educação do Campo, sendo por uma aluna apresentada da seguinte forma:

> a Educação do Campo é algo à primeira vista muito bonita, mas, existe ainda muita defasagem, muito sofrimento. Para muitos desses alunos chegarem até a escola, muitas dessas crianças, desses jovens, apesar do transporte escolar, precisam andar quilômetros até o ponto de ônibus. Acho um absurdo essas crianças, esses jovens chegarem em

> torno das seis horas da tarde, já é noite, e ter de andar quilômetros à pé, correndo risco de ser picado por cobra, de ser atacado por onça, pois existe aqui na região muitos animais, e não podemos matar porque a lei não permite. Mas, a onça pode pegar uma criança. Então a Educação do Campo não é o que imaginamos, está muito distante do que queremos [...] ou vimos na televisão. Nas muitas comunidades [de Vila Aparecida] têm muitos desses alunos que desistem porque sofrem muito nessas estradas, passam fome [...] (A5, 2011. Grifos da autora).

Diante das inúmeras dificuldades, que vão desde o transporte escolar até o risco de vida, a que são submetidos os alunos, conforme assinalado por A5, outros posicionamentos convergem ao que C4 identificou enquanto perda de identidade, dadas as circunstâncias da vida no campo e, pela recente chegada de outra perspectiva educacional, a Educação do Campo, despertando o seguinte posicionamento:

> no começo eu fiquei muito preocupado pensando o que seria ensinado, porque eu quero fazer vestibular e ter uma profissão na cidade. Mas hoje vejo que as aulas continuam iguais, os mesmos professores, o jeito que eles dão aulas, os conteúdos continuam tudo igual (A3, 2011).

Na percepção do jovem sobre a Educação do Campo, podemos observar aspirações do modo de vida no campo pela urbana, o que parece contagiar grande parcela dos alunos entrevistados. A posição de A3 parece estar carregada por um misto de medo e ansiedade. Medo, talvez pelo que a nova perspectiva possa produzir em termos de ressignificação de valores e práticas, as quais poderiam colidir com atuais vinculações aos valores e estereótipos da vida urbana. Ansiedade, por vontade experimentar as possíveis mudanças conduzidas pela nova dinâmica educacional proposta pela Educação no Campo e constatar "que o jeito que os professores dão aula continua tudo igual". À frente, abordaremos essa questão da organização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas de Vila Aparecida, onde atribuímos atenção ao aspecto citado por A3, sendo oportuno espaço em que identificamos a dinâmica do trabalho pedagógico, em termos de avanços e de possibilidades.

Frente ao posicionamento assinalado por A3 quanto à implantação dessa nova concepção de Educação, D1 aponta que

> para os professores nem tanto, mas para os alunos devem trabalhar primeiro a questão do porquê Escola do Campo? Para que Escola do Campo? Porque tem muitos alunos do Ensino Médio que quando vão falar em Escola do Campo, eles falam: - está doido eu não quero! Alguns entendem ainda que a Escola do Campo seja aquela que ensina a ir lá trabalhar, carpir, roçar, aquela coisa toda. Mas, a Escola do Campo é voltada para que o aluno tenha suporte de sobrevivência

> digna ali no campo. Está faltando impregnar isso nas idéias dos alunos por que eles ainda têm a idéia de que campo é sofrimento, que o campo é de muita luta e não ter resultado nenhum (D1, 2011).

Na narrativa de D1 podemos observar que a docente busca interpretar os variados olhares e percepções (e vínculos) de Educação do Campo pelos habitantes de Vila Aparecida. D1 demonstra em sua fala as múltiplas interpretações, inclusive, as contradições entre si, as quais confirmam as narrativas das entrevistadas que apresentamos até então (de A3, C2 e C4), ao explicitar a atração que a população do lugar tem pelo modo de vida urbano, bem como, de manutenção do preconceito entre a própria população do campo sobre seu modo de vida, o que nos reporta as implicações no sentimento de não pertencimento desses sujeitos ao campo, ressaltado, anteriormente, por C4.

Ao sentimento de pertencimento, Caldart (2004) demonstra que o projeto educativo vinculado à Educação do Campo visa atar laços e vínculos sociais com a vida no (e para o) campo, a fim de contribuir no desenvolvimento pleno do ser humano que vive no e do campo, em suas relações, em sua humanização, uma educação que projeta inserção na sociedade que outrora fora excluído. Desta forma, a pedagogia do Campo "trata-se de combinar pedagogias, de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que *enraíze* sem necessariamente *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, agir, de produzir" (2004b, p. 156). Nessa perspectiva, a Autora (2004) enfatiza a desafiadora função da Educação do Campo em orientar os projetos educacionais que 'enraízem' as pessoas no campo, desenvolvendo com eles a inclusão social e dignidade da vida no campo.

O enraizamento assinalado por Caldart é considerado no sentido de se re-constituir a identidade com campo, ou seja: "enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta". Deste modo, "não há, pois como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permite enxergar o horizonte" (CALDART, 2004b, p. 116) da qualidade de vida no campo. Assim, a

> escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a materialidade pedagógica necessária para tanto. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um

> presenteísmo mórbido. Toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador (CALDART, 2004b, p. 116-117).

A ação pedagógica pautada no reconhecimento da historicidade dos seus alunos tende a reforçar os laços de enraizamento humano no ato de se cultivar na *memória coletiva* presente, valores compostos pela religiosidade, festividade, folclore, hábitos e costumes, enfim, ao patrimônio material e imaterial, presente na história da vida no campo. Trabalhar com *valores* representa, portanto, identificar uma pedagogia que busca a constituição dos laços sociais que sustentam um processo de formação humana, que enraízam valores, que geram a mobilidade de uma coletividade "a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme e fortaleça os valores verdadeiramente humanos, e então estará efetivamente contribuindo para que o movimento educativo se produza e reproduza também dentro dela" (CALDART, 2004b, p. 117-118).

À formação dos valores humanos, considera-se a necessidade da ação educativa que estimule o processo de reflexão dos educandos *em* suas condições culturais, pois "o homem é um ser de raízes espaço-temporais. [...] Quanto mais for levado para refletir sobre a sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais 'emergirá' dela conscientemente 'carregado de compromissos com a sua realidade" (FREIRE, 1979, p. 35). Nesse sentido, para o reconhecimento social requer da ação educativa que se estabeleça uma relação dialética com o contexto de seus educandos e, na medida da qualidade da reflexão sobre as suas condições espaço-temporais maior seria a ampliação do enraizamento crítico dos povos do campo sobre o seu ambiente. A prática de enraizamento torna-se, portanto, um dos principais desafios pedagógicos vinculados à emancipação no contexto da Educação do Campo.

Na narrativa de D1, citada anteriormente, em que a entrevistada considera as potencialidades da Educação do Campo, apesar da dificuldade de expressá-las, podemos deduzir percepção de possibilidades voltadas para o fortalecimento e valoração da vida

no campo, onde os sujeitos se tornem protagonistas de sua história; aspecto exposto por D4, da seguinte forma:

> Eu ainda não conheço a fundo a Educação do Campo, mas, eu acho que é valido, que é bom. Nós estamos no campo. Nós temos que valorizar o campo e a Escola do Campo é adequada para nós. Ela precisa ser diferenciada em algumas coisas com relação às escolas urbanas. Então eu acho que vou me aprofundar com relação à Escola do Campo. E acho que a nossa Escola tem que ser do Campo, a começar pelos recursos que são maiores e com isso pode ter melhorias, porque nós do campo também temos esse direito. Muita gente fala que o povo do campo, o povo da roça não liga para nada, nós também temos direito de ter uma escola bem estruturada, equipada, bonita, limpa e confortável para os alunos (D4, 2011).

A percepção dos direitos à educação com qualidade é aclamada pela entrevistada, afirmando a necessidade de equiparação com a qualidade da estrutura física das escolas urbanas, bem como, o direito da especificidade reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), os quais foram ampliados com a formalização dos direitos dos povos do campo por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme contextualizamos no capítulo I, onde a legislação em vigor reconhece o direito de atendimento à diversidade dos povos que vivem no e do campo. Reconhecimento que tem sido negligenciado pelo Estado, e por vezes, sinalizado por "política educacional ou de projeto pedagógico especifico, [...] feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo" (CALDART, 2004b, p. 151); nestes termos, não reconhecendo os trabalhadores e as trabalhadoras do campo como sujeitos da política e da pedagogia. Esses enredos históricos "marcam profundamente a construção ou a não-construção do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Marcam a própria escolarização e a escola" (ARROYO, 2006, p. 104).

As narrativas dos docentes, pais, alunos e demais membros da comunidade de Vila Aparecida evidenciaram uma percepção atenta e cuidadosa em relação às mudanças que vem ocorrendo com a vinculação das Salas Anexas em Vila Aparecida à uma Escola do Campo. Embora as discussões relacionadas à Educação do Campo tenham surgido recentemente na comunidade, percebermos o interesse na maioria da população entrevistada em aprofundar os conhecimentos sobre os princípios e os procedimentos desse Projeto Educacional. Algumas narrativas acreditam na potencialidade da Educação do Campo como uma possibilidade de reconhecer e fortalecer os direitos dos cidadãos que vivem no e do campo ao contrapor a Educação

Rural que ‘favorecia os grandes fazendeiros’, bem como do efeito da importação da educação oferecida nas escolas urbanas. Percebe-se também, a Educação do Campo como uma forma de fortalecimento de identidade para com o campo, embora tenham suscitado algumas feições pejorativas em relação à vida e ao labor que o campo produz.

Percebemos também, a mobilidade, a dinamicidade e a reflexão que a discussão sobre Escola do Campo tem gerado na comunidade, conforme relata A1 “agora [...] já estão falando que vão fazer uma escola na Vila”. O comentário tem sido acrescido nas aspirações da comunidade o desejo de melhoria da merenda, do transporte escolar, das estradas entre outras. Reflexão que acompanha constante questionamentos pelos entrevistados, ao mesmo tempo em que se ampliam as dúvidas em relação à nova configuração da organização do trabalho pedagógico gestado pela Escola do Campo, aspectos que dedicaremos esforços na seção seguinte, onde procuramos expor as nuances relativas à organização e operacionalização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas de Ensino Médio de Vila Aparecida; considerando inclusive, a relação estabelecida com as Diretrizes traçadas para a Educação do Campo, identificando em que medida as Diretrizes são incorporadas, ou quais práticas político-pedagógicas são interpretadas segundo a especificidade da Educação do Campo em termos de conteúdos e metodologias.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Pretendemos, neste eixo temático, compreender a forma de organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas Salas Anexas de Ensino Médio na comunidade de Vila Aparecida. Essa apreensão se embasa nas reflexões de Freitas (2009, p. 94), indicando o estudo da Organização do Trabalho Pedagógico em dois níveis, a saber: a) como se dá o planejamento e a organização trabalho pedagógico e, b) como é que se desenvolve e que características são predominantes em sala de aula; aspectos a serem analisados de forma conjunta a fim de compreendermos a organização do trabalho pedagógico em uma dimensão de totalidade, incluindo a organização global do projeto da escola.

Observando as orientações de Freitas (2009), almejamos no transcorrer da exposição, levantar, nas situações pontuadas pelas entrevistadas, evidências de organização do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula e seu contexto de Salas

Anexas. Através das situações assinaladas (pelas entrevistadas) procuramos identificar as marcas do trabalho pedagógico, as quais foram reunidas em eixos temáticos, construídos tomando por base três elementos considerados relevantes por Machado (2009, p. 201), a *construção, execução e avaliação.*

Por construção "implica pensar 'o que' será trabalhado (conteúdos) e por execução 'como' (metodologia)" e 'para que' (finalidades) (MACHADO, 2009, p. 201). Desta forma, por construção objetivamos detectar o que foi assinalado enquanto trabalho pedagógico em termos de definição de conteúdos e seus vínculos com o Campo e com os princípios estabelecidos na Resolução CNE/CEB 1/2002; por execução, as metodologias utilizadas para desenvolvê-los ou colocá-los em prática.

Optamos por apresentar a questão da avaliação para refletirmos as finalidades da organização do trabalho pedagógico voltado a Educação do Campo. Interpretar as finalidades significa, para nós, compreender os vínculos de Educação do Campo com as atividades educacionais que os docentes realizam, ou seja, "'para que' [enquanto] (finalidades)" (MACHADO, 2009, p. 201). Assim, nos valemos da avaliação para refletir sobre os níveis de aproximação com a formação dos saberes do campo, entendendo-a enquanto dimensão vinculada à manifestação do trabalho pedagógico no referido espaço educacional, que perpassa todo o processo do trabalho pedagógico.

Reiteramos que a organização do trabalho pedagógico voltado à Educação do Campo abrange um conjunto de procedimentos e "princípios filosófico, políticos, e epistemológicos definidores de normas e ações escolares, se apresentando como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar (MACHADO, 2009, p. 200). Procedimentos explicitados pela Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, orientando a vinculação da Escola do Campo às práticas e questões inerentes à realidade do campo; considera ainda: a temporalidade, os saberes próprios dos estudantes, a memória coletiva, a rede de ciências e tecnologia, os movimentos sociais, o exercício da cidadania, a justiça social, a solidariedade, o diálogo entre todos, a universalização de educação básica, entre outros.

3.2.1 A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dentre os valiosos instrumentos educacionais, verificamos o destaque do Projeto Político Pedagógico escolar (PPP), pois, orienta encaminhamentos voltados à *construção* e *execução* organizacional das praticas político-pedagógicas. Desta forma, buscamos reconhecer os elementos utilizados no PPP ao indagarmos docentes, gestores, pais de alunos e alunos sobre o conhecimento da existência do PPP das Salas Anexas; se eles tiveram acesso ao Projeto e; se participaram do processo de discussão, de elaboração e da avaliação do mesmo. A entrevistada D3 fez a seguinte observação:

> Dizem que o PPP da escola está sendo feito, eu particularmente não estou fazendo parte dessa discussão. Não sei por que eu não tive acesso ainda a essa discussão. Tem muitas coisas que eu não estou por dentro ainda; por eu estar começando agora (D3, 2011).

A entrevistada declara que o PPP se encontra em processo de construção e demonstra certo desconforto por não estar fazendo parte desse processo de construção. Todavia, apresenta indícios de possibilidade de integrar "essa discussão". A entrevistada justifica a sua ausência nas discussões pelo fato de estar atuando recentemente nas Salas Anexas de Vila Aparecida.

No tocante à participação no processo de discussão e elaboração do PPP, A1 e P2 afirmaram:

> Não sei te dizer (A1, 2011).

> nunca participei [...] da elaboração do projeto da escola, a gente não participa, a gente fica sempre de fora (P 2, 2011. Grifo da autora).

A posição de desconhecimento e não participação no processo de discussão e elaboração do PPP segundo D3, A1 e P2 também é confirmada por D6 ao afirmar que:

> acho que deve ter [o PPP], porque eles falaram esse projeto e o Plano de Ensino anual das disciplinas a ser trabalhadas que está no PPP da escola, mais eu ainda não tive acesso a ele não (D6, 2011. Grifo da autora).

D6 informa já ter ouvido falar da existência do PPP; contudo, afirma que não teve acesso ao documento. Posição unânime entre as demais entrevistadas quanto à negativa de conhecimento ou à participação da construção do importante instrumento condutor organizativo das práticas políticas e pedagógicas nas Salas Anexas de Vila Aparecida.

No contexto em que as entrevistadas declaravam não ter conhecimento ou participação na construção do PPP, nos revela um modelo centralizador de organizar a as atividades escolares. Observamos que para a germinação e enraizamento da Escola na feição da Educação do Campo, cresça e produza bons frutos, que de fato, seja fertilizada (pensada) pela produção coletiva de professores (sempre plural), de pais, de alunos, pelo sentimento comunitário que une os movimentos sociais, organizações dos trabalhadores do campo. Desta forma, o "desafio que temos, como sujeitos que colocam esta 'bandeira em marcha', é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática da classe trabalhadora do campo" (CALDART, 2004b, p. 17), e que, sobretudo, "possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quando realizado de modo coletivo" (Idem, Ibidem).

Deste modo torna-se sem sentido buscar reflexões em um referencial constituído por outros sujeitos, em outros espaços, que podem estar distante das aspirações da referida comunidade, o que *a priori*, afronta a Resolução CNE/CEB 1/2002, a qual aponta que a

> escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, RES. n°01/2002, p. 1).

Afrontamento também presente nas reflexões de inúmeros autores que criticam os PPP's construídos com a mera finalidade de cumprir protocolos burocráticos, não sendo tomado como objeto de discussão coletiva. Contraria, portanto, aos princípios basilares do PPP, ao eliminar a participação dos sujeitos das discussões que visam à constituição do importante instrumento político pedagógico. Ao que observamos em campo, os referenciais que conduzem o trabalho pedagógico foram substituídos pelos planos de ensino. Todavia, os planos de ensino parecem insuficientes na tarefa de substituição do Projeto político pedagógico, uma vez que o PPP "vai além de um simples agrupamentos de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado a autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefa burocrática" (VEIGA, 1995, p. 12-13); mas,

como projeto político pedagógico que requer planejamento, estudo e avaliação num processo permanente de discussão e reflexão de todos os envolvidos no processo educativo escolar, pois diz respeito às finalidades educativas e pedagógicas.

Observando a Resolução CNE/CEB 1/2002, no sentido de instrumentalizar a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo, indagamos ao grupo de professores entrevistados, se ao elaborarem o plano de ensino, observaram as orientações contidas na referida Resolução e na especificidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste sentido, D4 exclamou:

> [...] ainda não tive a oportunidade de estar lendo, aprimorando. Não conheço essas Diretrizes. É importante a gente, como Escola do Campo, ter esse conhecimento. Ela não é trabalhada na faculdade e depois a gente se ocupa tanto com as aulas, com os planos de aulas, com a correria do dia a dia que a leitura fica meio que de lado. Isso tem que ser um ponto a ser colocado na formação continuada, no início do ano, estudar as Diretrizes da Escola do Campo. Agora com essa pergunta eu fiquei assim [pausa reflexiva]. Eu tenho que conhecer! Eu estou no campo, então eu acho que a gente precisa ter essa dedicação maior, realmente, porque se a gente quer ser Escola do Campo, nós temos que conhecer a Escola do Campo, para que a gente melhore também essa Escola do Campo e bom procurar saber (D4, 2011. Grifo da autora).

D4 declara desconhecer as Diretrizes, inclusive, pondera que o tema deve fazer parte da formação continuada. Observamos também uma angústia reflexiva por parte da entrevistada com a pergunta, parecia que à medida que buscava respondê-la, interrogava-se aflitamente por não conhecer as Diretrizes da Educação do Campo, tentando responder para si: "eu tenho que conhecer, eu estou no campo [...] a gente quer ser Escola do Campo".

Ao perguntarmos por que a tematização das Diretrizes não está incluída na formação continuada a D3, obtivemos a seguinte resposta:

> Eu não tenho conhecimento dessas Diretrizes. Estamos fazendo uma formação continuada no CEFAPRO[17] e a cada encontro a gente estuda um conteúdo, discute esse tema, mais é amplo, não é especificado, tipo assim, voltado para as diferentes disciplinas, (áreas de conhecimentos). É um tema que encaixa todas as disciplinas. Pelo menos enquanto eu estou lá às Diretrizes não foram trabalhadas ainda,

[17] O entrevistado faz referência ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão descentralizado da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) com a finalidade de desenvolver curso de formação continuada em serviço aos servidores do Estado, na área de Educação. Atualmente, a unidade do CEFAPRO responsável pelas atividades de formação continuada está sediada, em Cáceres, o qual possui profissionais dedicados ao auxilio pedagógico às escolas e Salas Anexas do campo.

> só se esse estudo aconteceu antes ou se ainda vai acontecer (D3, 2011).

A entrevistada alega não ter tido contato com as Diretrizes nos momentos de formação continuada que fez no CEFAPRO. Observamos que os professores participam tanto da formação continuada no referido Centro, quanto nas reuniões pedagógicas que realizam esporadicamente entre professores das Salas Anexas do Distrito. Nos encontros realizados na Vila, não tiveram acesso ao histórico das discussões, todavia no período de realização da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar algumas discussões nos encontros de formação continuada na comunidade. Nos encontros, a Educação do Campo foi pontuada de forma abrangente, exposta com muitas dúvidas, anseios e receios.

Observamos que os temas abordados nos encontros tomava como referência a formação continuada (de Educação do Campo) oportunizada pelo CEFAPRO na cidade de Cáceres aos docentes daquela Instituição. Ao entrevistarmos, no CEFAPRO, a responsável pela formação continuada dos professores das escolas do Campo, esta afirmou que o programa de formação vem sendo realizado de forma efetiva nos últimos três a quatro anos. Informou-nos que as temáticas discutidas nos encontros são selecionadas pelos Professores Formadores do Centro a partir das Orientações Curriculares da Educação do Campo, e que procuram ouvir a opinião dos professores na definição das temáticas. Todavia, não nos revelou quais aspectos ou questões foram tematizadas nesses encontros.

A pesquisadora, ao estar presente em algumas das reuniões em que os docentes das Salas Anexas realizavam a formação continuada (e em encontros nos corredores), observou que eram muito frequentes as indagações do tipo: o que é e como é trabalhada a Educação do Campo, o que devemos fazer e qual sua finalidade, dentre outros questionamentos. Nesses instantes que observei muita angústia e apreensão. Angústia por desconhecerem a plenitude da modalidade educativa que ali se iniciava; apreensão, pois, alguns demonstravam afinidade com o Projovem Campo, que acontecera anteriormente.

Na ocasião, frente àquela situação, pairaram indagações sobre a formação continuada desenvolvida pelo CEFAPRO, bem como diante da lacuna do PPP; indagando-nos: em que medida está sendo realizada a formação continuada voltada à Educação do Campo? Que temáticas estão sendo trabalhados? Qual é a contribuição real

da formação em termos da organização do trabalho (político) pedagógico de Educação do Campo?

Ao observamos os embates e organização do trabalho pedagógico pelos docentes nas Salas Anexas, consideramos que a Formação Continuada, em serviço, seja um importante instrumento na construção do trabalho pedagógico e qualificador da Educação do Campo; todavia, a realização da valiosa atividade demonstra ser recente entre os docentes de Vila Aparecida. Assim, no momento seguinte, buscamos identificar os reflexos da formação continuada no trabalho pedagógico nas Salas Anexas em Vila Aparecida.

Na busca por identificar quais referenciais ou Diretrizes são utilizadas pelos docentes na realização dos planos de aula, D6 afirma utilizar:

> as Diretrizes do Ensino Médio, sim. As da Educação do Campo, não. Até porque a escola não era Escola do Campo, agora não sei se esse ano fizeram alguma revisão, se fizeram, eu não fui convidado a participar (D6, 2011).

A possível tensão assinalada por D6 ao justificar a opção das Diretrizes de Ensino Médio em detrimento às da Educação do Campo, marca o momento histórico educacional em Vila Aparecida. Momento histórico que vivenciamos, oportunizado pela presente pesquisa, marcado por tensões geradas por nova perspectiva educacional que nos traz indícios de transitoriedade. Tensão 'visível', quando anteriormente, buscamos investigar as percepções sobre a Educação e a vida do Campo, onde os sujeitos demonstravam diferentes aspirações/impressões sobre a perspectiva de vida no campo e atração pelo modo de vida urbano. Desta forma, a transitoriedade tende a gerar um misto de desconforto e de ansiedade diante da Educação do Campo que abrange toda comunidade.

Quanto à afirmativa de D6, que diz incorporar elementos das Diretrizes do Ensino Médio em seu plano de aula, a entrevistada ao ser indagada em quais aspectos utiliza, hesitou em responder. Demonstrou, portanto, utilizar-se dos livros didáticos de Ensino Médio para compor o planejamento, argumentando que os mesmos haviam sido aprovados pelo MEC por referendar as Diretrizes do Ensino Médio. Indícios de múltiplas fontes na elaboração dos planos de aula também estiveram presentes no discurso de D3.

> Eu não tinha noção nenhuma de que matéria trabalhar, e como trabalhar com os alunos. Eu estava seguido a seqüência dos livros

> didáticos nas primeiras aulas [...]. Quando eu elaborei o meu plano de ensino, eu utilizei o plano anual que tive acesso, os livros didáticos que eu tinha, o material do Projovem[18], a experiência que eu tenho e mais alguns materiais que eu já tinha produzido, aproveitei para estar enriquecendo o trabalho (D3, 2011. Grifo da autora).

A incorporação de diferentes 'materiais' disponíveis também foi observada no plano de ensino de D6, onde notamos, em destaque, dois conceitos norteadores do aprendizado oriundos dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, a saber:

> - Contextualização: visa a retirar o aluno da condição de expectador passivo, estabelecendo relação entre o que ele aprende na escola e a sua vida (seu corpo, seu cotidiano, as práticas políticas, culturais e de comunicação da sociedade em que vive, etc);
>
> - Interdisciplinaridade: visa proporcionar que se inter-relacionem conhecimentos e que estes produzam um novo conhecimento, mais amplo, sem, entretanto dispensar a especificidade de cada disciplina (D6, Plano de Ensino. 2011).

Os conceitos presentes no planejamento de ensino de D3, também se fazem presentes, com algumas alterações, no planejamento de D4 e D6. Na sequência dos conceitos, seguiram os seguintes objetivos:

> - Desenvolver as capacidades dos educandos, para que eles possam compreender os conceitos básicos das ciências da natureza em forma a contextualizá-la com o seu cotidiano;
>
> - Formar sujeitos de plena cidadania e de consciência critica capazes de produzir, compartilhar e transformar os conhecimentos adquiridos [...];
>
> - Favorecer o aprendizado dos alunos, seu crescimento e rendimento escolar de acordo com a sua realidade (D3, D4 e D6, Plano de Ensino. 2011).

Para dar conta dos objetivos, os docentes propuseram, em termos de metodologia, formas de "incentivar os educandos nos saberes de competência e habilidades técnicas e práticas através de relação entre aulas expositivas e dialogadas de acordo com a característica do campo" (idem, ibidem); desenvolvidas por meio de:

1. Textos complementares;

[18]Programa Projovem Campo Saberes da Terra, criado pelo Ministério da Educação. O objetivo deste Programa seria atender jovens agricultores familiares com idade entre 18 a 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental. O currículo é o grande diferencial do programa procura trazer para a sala de aula as reais necessidades dos estudantes agricultores/as familiares, e promover um diálogo entre as áreas de conhecimento e os saberes populares presentes na realidade dos estudantes. A metodologia de trabalho se pauta na pedagogia da alternância, trabalhando um tempo na escola e um tempo na comunidade.

2. Atividades complementares e extraclasses;
3. Seminários e debates;
4. Aula-campo;
5. Oficina, pesquisa e experiências;
6. Filmes de acordo com os temas;
7. Jogos, brincadeiras, leituras, discussões e teatros (D1, D3, D4 e D6, Plano de ensino. 2011).

Apesar de reiteradas afirmativas das docentes de que desconheciam as Diretrizes, podemos observar a busca pedagógica voltada ao atendimento da "característica do campo", através de atividades complementares e extraclasse, debates, aula-campo, dentre outras. Assim, é possível perceber a partir dos objetivos e metodologia utilizados, relativa aproximação com os princípios pedagógicos da Educação do Campo, observando-se indícios de que almejam atividades que favoreçam a aprendizagem dos educandos através de didática contextualizada (aula-campo e atividades extraclasses), ou seja, a realidade proximal. Assim, um dos princípios basilares da Escola do Campo estaria na relação das atividades educacionais com a realidade proximal do campo, contendo além dos elementos da geografia local, também de sua história, e demais elementos socioculturais presentes na vida cotidiana desses sujeitos.

Observamos o envolvimento dos Docentes das Salas Anexas nas atividades socioculturais de Vila Aparecida, a exemplo da organização da Festa da Banana, atividade realizada conjuntamente com o Sindicado dos Trabalhadores Rurais e demais membros da sociedade civil organizada. Na Festa, ao observarmos as atividades realizadas por docentes e alunos, percebemos que buscaram ressaltar os elementos culturais (e religiosos) presentes no cultivo da banana, os pratos típicos feitos com a iguaria, enfim, a importância do principal produto da agricultura local.

A escola, por estar no centro da vida religiosa (uma vez que funciona no barracão da Igreja), também oportuniza espaço para deliberar sobre as questões que afligem a comunidade, sendo que os docentes assumem a função de interlocução na ocasião de reuniões. A participação dos docentes em atividades socioculturais, até mesmo política, é intensa. Essa participação ou atuação parece que não são percebidas enquanto extensão da atividade de docência, aspecto integrante de pressupostos da

Educação do Campo descritos anteriormente por Caldart (2004). Quanto à extensão da Educação do Campo é assinalada por D1 da seguinte forma:

> Olha, agora com essa questão de implantação da Educação do Campo é que estamos mais voltados para essas orientações. Mas, para ser sincero, a gente não trabalhava com essa questão, essas Diretrizes, até porque para nós, essa Escola do Campo, é uma coisa nova (D1, 2011).

A alegação de que as Diretrizes de Educação do Campo sejam uma novidade, de alguma forma permeou as narrativas dos demais entrevistados. Novidade ou indefinição, que parecem ter sido produzidos por lacunas em uma série de circunstâncias ligadas a histórica negligência pelo poder público às Salas Anexas e/ou ao entendimento desta modalidade de educação como extensivo da educação urbana. Assim, descreveram nas entrevistas, o quadro da insipiente cobertura do direito à Educação de qualidade do Campo por parte de políticas públicas educacionais, as quais abrangem tanto a formação inicial, quanto na formação continuada dos profissionais que ali atuam.

Em se tratando da formação de educadores para atuarem em Escolas do Campo Antonio Munarim[19] (2006) argumenta a necessidade de se efetivar o 'Plano Nacional de Formação de Educadores do Campo', instituindo nas estruturas do Ensino Superior e Médio a Formação Inicial de educadores do campo, considerando

> o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (MUNARIM 2006, p. 25).

Continuando essa reflexão, Munarim aponta a necessidade de "uma forte agenda de formação de educadores que implante, uma nova dinâmica na organização escolar" (MUNARIM, 2006, p. 25), no sentido de se levar em conta os múltiplos e complexos elementos presentes nas Escolas do Campo.

Dessa forma, "grandes desafios são colocados para a educação do campo, além das questões de definições de políticas públicas que assegurem condições para a efetiva aplicação da Resolução n°. 1/2002 CBE/CNE" (MACHADO, 2009, p. 198). Um desses

[19] Coordenador-Geral de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC em 2006.

desafios consiste em como "traduzir para a prática cotidiana das escolas essa concepção educativa, ou seja, como organizar pedagogicamente a escola, como um dos pilares dessa educação, de modo que os objetivos de formação dos sujeitos do campo sejam alcançados" (idem, ibidem).

Observando as questões pontuadas, buscamos, a seguir, trazer visibilidade aos meios de encaminhamento da organização do trabalho político pedagógico, identificando o seu modo de execução, ou seja, os encaminhamentos metodológicos voltados para o ensino-aprendizagem nas Salas Anexas de Vila Aparecida.

3.2.2 OS CONTEÚDOS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO IMPLEMENTADAS

Observamos que a organização do trabalho pedagógico envolve de forma interativa, a construção e execução do projeto político-pedagógico, o que implica considerar, neste espaço, 'o que' será trabalhado (conteúdos) e 'como' (metodologia). Anteriormente, buscamos identificar que elementos os docentes e gestores das Salas Anexas consideravam para sistematizar o PPP e planos de ensino. Identificação que nos revelou uso de diferentes 'materiais[20]' pelas docentes, com a sobreposição de plurais referenciais para organizar o trabalho pedagógico. Dadas as circunstâncias de utilização de múltiplas fontes, buscamos identificar qual predomina, através de seus conteúdos, de forma a compreender a sua consistência metodológica e vínculos com a Educação do Campo.

Nesse sentido, ao indagarmos D6 sobre quais conteúdos achava que deveriam fazer parte do currículo de uma Escola do Campo, a docente nos respondeu que:

> Inclusive, no início desse ano, eu até questionei para o Prof. Y: "mas e aí e os conteúdos como vão ser postos? De forma diferente ou não? Como que é? É somente o nome de Educação do Campo? Como fica esse negócio?" Os alunos também ficaram preocupados, porque eles perguntaram: "e ai professor, como fica os conteúdos? Eu não quero ficar no campo, eu quero fazer um vestibular". Eu falei "calma gente a escola tem que atender os dois objetivos. Se formar totalmente voltado para o campo vai ter evasão também". Inclusive, uma mãe de aluno falou: "olha se for essa questão de Escola do Campo eu vou mandar o meu filho para a cidade". Nessa discussão tem que tomar certo

[20] Materiais e a forma com que os entrevistados identificaram a origem dos referenciais com os quais realizavam o PPP e Plano de Ensino. Entre os materiais citados, se destacam os referenciais do Projovem, as Diretrizes do Ensino Médio e o livro didático.

> cuidado porque uns tem um objetivo e outros têm outro objetivo com os estudos (D6, 2011).

Podemos observar que a entrevistada apresenta dupla preocupação: com a chegada de outros conteúdos atribuídos à Educação do Campo e, com a resposta de insatisfação pelos membros da comunidade. Assim, D6 parece reproduzir os questionamentos de rejeição por parte dos alunos e de pais em relação à possível mudança dos conteúdos a serem desenvolvidos na estrutura curricular das Salas Anexas. Encoberto pela possível rejeição, o peso a favor do modo de vida urbano tende a influenciar de forma desfavorável na balança que comporta os fazeres políticos pedagógicos do Ensino Médio. A expressão: 'Eu não quero ficar no campo, eu quero fazer um vestibular', a estes podem significar o Ensino Médio enquanto trampolim para o vestibular e porta de saída do campo; neste contexto maior estenderia a desafiadora atuação da Educação para o Campo.

Todavia, a perspectiva da Educação do Campo não assinala a exclusividade da vida no Campo, pois, entende que o educacional deva considerar as plurais formas de viver, inclusive no urbano. Nesse aspecto Caldart (2004a) e Machado (2009) discutem que a construção de um projeto e uma prática de Educação do Campo tem a sua particularidade, o vínculo com a formação dos sujeitos sociais do campo, mas sem deixar de considerar os princípios da formação integral, a dimensão da universalidade dos modos de vida. Assim, a Educação do Campo se preocupa com a formação dos povos que vivem no e do campo e, ainda, mais amplamente com a formação humana em sua totalidade, aproxima-se, portanto, da perspectiva assinalada por D6 de que a "escola tem que atender os dois objetivos".

A docente também parece demonstrar preocupação em relação à metodologia de trabalho e aos conteúdos a serem desenvolvidos nas Salas Anexas ao questionar o coordenador: 'mais e aí e os conteúdos como vão ser postos? De forma diferente ou não? Como que é? É somente o nome de Educação do Campo? Como fica esse negócio?'. Se por um lado, nas interrogações, pode se perceber o quanto é urgente e necessária a inserção da formação continuada, com discussões pontuais sobre a organização do trabalho pedagógico na Escola do Campo; por outro, gera dúvidas quanto ao atual desdobramento dos conteúdos.

De forma que pudessem ter o posicionamento discente, elaboramos a mesma pergunta feita a D6, aos alunos que argumentaram que a

> escola deveria ensinar [...] os mesmos conteúdos de antes, [...]. [Ensinar] a usar computadores, ter laboratório para ajudar no aprendizado dos alunos, por exemplo, um laboratório de línguas para ensinar as novas regras gramaticais. Até o momento não estudamos essas regras, só tivemos uma ampla visão delas. Então, se estamos saindo do Ensino Médio e vamos fazer o vestibular, eu acho que deveríamos aprender essas regras. Imagina só uma pessoa que ainda está na antiga regra gramatical, como a pessoa vai fazer? Não tem como (A1, 2011. Grifos da autora).

Ou seja,

> estamos estudando as matérias que são as normais, eu penso que continuaria as mesmas, não mudaria não. Só incluiria aulas de informática para a gente, por que estamos no mundo da internet, para a gente não ficar para traz e ficarmos por dentro do que está acontecendo. Porque aqui não temos nada desses recursos, não é para dizer que a internet é chique e tal; mas é bom termos aulas de informática. Até mesmo aprender a digitar porque no futuro nos vamos precisar disso, temos que estar por dentro (A2, 2011).

As alunas argumentam que a escola deveria continuar ensinando os conteúdos de antes, o que confirma a afirmativa de D6 quanto aos indícios de preconceito para com os conhecimentos vinculados ao modo de vida no campo e de A1, ao afirmar que a escola deveria optar pelos antigos conteúdos, o que juntamente com o aparato tecnológico deveria conduzi-los ao vestibular e ao trabalho em área urbana.

Então, indagamos D2 sobre quais conteúdos deveriam fazer parte do currículo, a informante responde que seriam os conteúdos ligados à

> assuntos voltados para a cidadania, política, meio ambiente, cultura, agricultura familiar, sistema de produção, economia solidária, esses são conteúdos que deveria fazer parte do ensino. [...] como conteúdo de sala de aula, conteúdos escolar. Os alunos acham que isso aí não tem que fazer parte, eles acham que o que tem que fazer parte é somente o português, a matemática, a geografia e a história. Sendo que isso aí são assuntos que deverão ser abordados dentro de todas as áreas de conhecimentos [...]. Hoje, eu acho que essas questões começam a ser discutida com a Educação do Campo. Esses temas está sendo algo de discussão, isso está sendo espalhado. Cada um que traz algo sobre a Educação do Campo é algo que planta e implanta também em nosso meio e isso gera discussões e as discussões geram também as tomadas de decisão, então tem mudado. Mas tem muito que ser mudado. A Educação do Campo vem abrir fronteiras para melhorar esse currículo (D2, 2011).

Na narrativa de D2, observamos que a informante atribui a forma de conteúdo, o sentido de "cidadania, política, meio ambiente, cultura, agricultura familiar, sistema de produção, economia solidário", comparando-os aos componentes curriculares

português, matemática, geografia e história. A comparação praticamente assume um sentido de sobreposição de uns sobre os outros, talvez um pouco distante do que estipula a base curricular nacional (Lei 9394/96), e esta não poderia ser suprimida, mas nela reorientado os vínculos, as habilidades (sentidos) assinalado por D2.

Os sentidos assinalados por D2 são confirmado por Caldart (2004a) e Machado (2009), atribuindo feição desafiadora ao projeto de Educação do Campo ao constituir um espaço de problematização, instrumentalização e efetivação da *práxis*. Assim, os processos pedagógicos precisariam construir o exercício da *práxis*, o eterno diálogo entre teoria e prática, pois "os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História" (FREIRE, 1987, p. 91); assim, o educacional encontraria os sentidos apontados por D2.

Mas o que significaria a metodologia e organização do trabalho pedagógico nas Salas Anexas, uma vez que ainda não se tenha encontrado, até o instante, clareza quanto à dimensão dos aspectos educacionais que desejam abarcar? Compreensão um tanto que instável, como outrora ponderamos sobre possíveis indícios de transitoriedade entre a modalidade de ensino urbano a uma nova perspectiva educacional do campo, onde ambas sofrem algum tipo de instabilidade.

Instabilidade positiva no sentido de que a nova perspectiva abre caminhos em meio às trilhas novas e (nas resistências das) antigas. Nos caminhos, há indícios de que estão percebendo que a escola que se aproxima do Campo é diferente das escolas urbanas, com metodologia diferenciada, trazendo 'conteúdos' significativos para aquela comunidade, ou seja, voltados à cidadania, à política, ao meio ambiente, à cultura, à agricultura familiar, ao sistema de produção e à economia solidária; aspectos que se aproximam dos princípios estabelecidos nos artigos 3° e 4° das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

Em relação à possibilidade de conteúdos significativos, identificamos que a Educação do Campo tem gerado também expectativas, sendo objeto de debate nas reuniões comunitárias em Vila Aparecida. Os debates aparentam serem recentes, o que nos torna difícil realizar conjecturas sobre a sua função, evolução e produções. Todavia, emergem produções interessantes, como é o caso da Festa da Banana, que anteriormente assinalamos. Outras contribuições foram assinaladas por A5 da seguinte forma:

> O ensino da prática [...], antes eu não tinha emprego. Aqui em Vila Aparecida não tem muito emprego. Antes de eu estudar no Projovem

> Campo, eu só tinha uma hortinha de fundo de quintal, ainda com essa hortinha de fundo de quintal ainda vendia bastante. Aí na escola teve esse projeto [Projovem Campo Saberes da Terra] que incentivou a gente [...] está ampliando a horta, por meio do cultivo com práticas orgânicas e isso aumentou muito a nossa renda familiar [...]. Todos esses conhecimentos foram proporcionados pela escola. A gente já tinha alguns conhecimentos desses passados de pais, de avós, mas quem incentivou e melhorou esses conhecimentos foi à escola. Através do Projovem a gente foi tendo um conhecimento melhor de como trabalhar, ajuda nos termos técnicos. Temos uma horta experimental, que é um laboratório, fica no barracão da associação dos moradores. Temos todo final de semana, para todos os alunos e comunidade, a presença de técnico ensinando aquilo que a gente não sabe, tirando dúvida de algumas doenças e sintomas que aparece na planta e que a gente ainda não sabe detectar. Ele vai nos explicando a origem do problema e a solução orgânica. Através do Projovem Campo Saberes da Terra, tivemos aqui a presença de agrônomo, que trouxe conhecimentos práticos para a gente. Eu acho que são esses conhecimentos que devem ser ensinados na escola, para melhorar a vida da gente aqui no campo. [...] espero agora, ampliar esses conhecimento no Ensino Médio por que agora a escola passou para Educação do Campo, mas eu estou percebendo que vai ser diferente, o conteúdo e o jeito dos professores trabalharem é diferente [...] (A5, 2011. Grifo da autora).

A narrativa de A5 ex-aluna do Projovem Campo Saberes da Terra revela posição diferenciada das até então apresentadas. Em sua concepção, a Educação do Campo traria benefícios através de conteúdos ou de conhecimentos que valorizassem os saberes práticos que fazem parte do trabalho no campo, contribuindo com uma formação voltada à solução dos problemas que surgem no labor no campo, vivenciados pelos alunos/sujeitos do campo.

A5 faz todo um relato de sua experiência, a todo o momento afirma estar no caminho certo por ser bem sucedido, pois vive com dignidade; e demonstra o desejo de encontrar nas Salas Anexas do Ensino Médio, uma organização do trabalho pedagógico que favoreça a ampliação dos conhecimentos adquiridos no Projovem Campo Saberes da Terra. Contudo, após os primeiros contatos com os professores do Ensino Médio, logo percebeu que o projeto educacional não atenderia as suas expectativas: ‘o conteúdo e o jeito dos professores trabalharem’ era ‘diferente’.

Na narrativa de A5 observamos a frustração da expectativa quanto à Educação do Campo, pois, aguardava a continuidade metodológica do programa Projovem Campo Saberes da Terra, questionando: “as matérias que são as normais”. A5 deixa evidente que esperava que a vinculação das Salas Anexas a uma Escola do Campo a organização

do trabalho pedagógico continuaria com a mesma orientação curricular do Projovem, o que não ocorreu.

Concordando, parcialmente, com o posicionamento assinalado por A5, referente aos conteúdos que devem constituir o currículo de uma Escola do Campo, D3 aponta que:

> por eles estarem em contato com a natureza, com o trabalho no campo. Então estar focando nos conteúdos que tem relação com a vida deles. Eles cultivam, tem animais, plantam. Tem certas matérias que eles utilizam mais no campo, no dia-a-dia, não que as outras não sejam importantes, [...] tem conteúdos que o aluno do campo deveria ter mais aprofundamento (D3, 2011).

Ao pontuar as condições do trabalho pedagógico e de possíveis aproximações com o ensino escolar do campo, D3 nos apresenta indícios de acreditar em tal aproximação. Todavia, observamos dificuldades em descrever quais conteúdos ou metodologias utilizou para colocar em prática a referida aproximação, dificuldade também nos apresentada por D4, da seguinte forma:

> Os conteúdos básicos têm que fazer parte com certeza. Conteúdos que buscam a valorização do homem do campo. [...]. Mas buscar mudar essa visão de que a vida não é só estar em uma cidade grande com um celular na mão, mostrar que a vida no campo é gostosa, saudável, tranqüila, de paz, de saúde, de amizade, de boas relações. Então, eu acho que a Escola do Campo tem que ter essa visão, a de valorizar esse lado do campo; mostrando que isso é importante, resgatando o como isso é importante para a vida. O valorizar a terra. O local onde a gente mora. Os recursos que nós temos, o de preservar a natureza como um meio da gente sobreviver. Então eu acho que temos que ter esses conteúdos básicos, o conhecer a terra, a produção da terra, a conservação da terra, procurar mostrar a questão da vida saudável no campo (D4, 2011).

Assim, D4; D3, D2 e D6 argumentam a necessária inclusão curricular das Salas Anexas em Vila Aparecida de alguns aspectos voltados à Educação do Campo; todavia, tivemos dificuldades em identificar quais conteúdos seriam mobilizados, e de posse dos conteúdos, averiguarmos a mobilidade dos encaminhamentos metodológicos. Desta forma, direcionamos atenção para conhecer as fontes bibliográficas ou materiais utilizados nas atividades de ensino, inclusive, perguntamos aos alunos como consideram os recursos didáticos utilizados pelos professores nas aulas.

Ao indagarmos D6, a entrevistada relata:

> Eu utilizo livros didáticos. No ano passado eu ia à Escola ‘Demétrio’, lá a gente conseguia alguns livros. Lá tem uma biblioteca e conseguia

> até bastante livros. Agora esse ano complicou, a Escola 'Henri' é longe e nem sei se tem ou não biblioteca também. Sempre que possível alguns experimentos a gente consegue improvisar. Fazemos algumas experiências nas aulas de químicas e físicas; dessa forma, fica bem mais fácil para os alunos compreenderem o conteúdo. Até mesmo na hora que faz uma avaliação, o aluno escreve realmente o que ele viu, dá exemplos; e quando fica só na teoria, o professor falando, muitas vezes o aluno está prestando atenção em outra coisa. É complicado, principalmente nas aulas de química, que tem alguns conteúdos que não temos material em casa para fazer a prática. [...] as aulas de física ocupa muito aparelhos eletrônicos deveríamos ter um laboratório, não temos nada, e vai fazer o que? Alguma coisa a gente faz, a gente consegue improvisar, mas ao contrário fica só na teoria. E isso é problemático, pois realmente o aluno aprende muito mais com práticas porque está vendo o real e a teoria (D6, 2011).

A entrevistada afirma a utilização do livro didático como referencial para selecionar os conteúdos, aliando à prática alguns materiais improvisados que tem à disposição. Inclusive, na ocasião de trabalho de campo, pudemos observar que o livro didático era situado como principal recurso didático, amplamente utilizado como fonte de consulta pelos professores e alunos nas atividades de pesquisa, trabalhos em grupo e atividades extraclasses. D6 demonstra preocupação, com a reorientação do vínculo das Salas Anexas à Escola do Campo 'Evaristo Henri', pois isso gera dúvidas quanto ao fornecimento dos livros didáticos, bem como no acesso à biblioteca.

Embora a escola não possua laboratórios, D6 afirma realizar experimentos com atividades 'práticas'. Tive oportunidade de observar a realização de atividades práticas com os alunos durante a atividade de pesquisa a campo, as quais eram preparadas experiências nas aulas de química e física com muito empenho e dedicação por D6.

Sobre a metodologia utilizada pelos docentes, A4 expõe o seguinte ponto de vista:

> Não acho que sejam adequados, mais é o que temos. A gente poderia ter como os professores falam direto, o laboratório, a sala de informática. A única coisa que a gente tem são os livros e quando tem, porque nas aulas é preciso sentar em grupos porque não tem um livro para cada um, e isso é meio chato. A maioria das vezes a gente senta em grupo e nem faz a tarefa porque só fica conversando, às vezes a gente nem termina a tarefa, ai tem terminar em casa e ficar revezando o livro com o colega (A4, 2011).

A aluna demonstra insatisfação quanto à insuficiência dos recursos disponíveis. Contudo, parece demonstrar certo conformismo ao dizer 'mas é o que temos'. A4 reforça a necessidade da presença dos laboratórios já destacada por D6, ressaltando em sua fala que a única coisa que as Salas Anexas têm são os livros didáticos 'e quando

tem, porque nas aulas é preciso sentar em grupos porque não tem um livro para cada um, e isso é meio chato'. Em função da falta de livros didáticos, aspecto que observei durante as minhas visitas nas salas de aulas, os alunos constantemente se reuniam em grupos de dois, três ou quatro para realizar as atividades.

Ao frisar seu método de ensino, D3 destaca:

> eu utilizo três livros didático. Dentro do plano anual eu vejo os conteúdos que deve ser trabalhado. Como não sou formada na área estou estudando nesses três livros para passar para os alunos. Quando a gente faz uma aula diferente pegamos os recursos emprestados da Escola 'Municipal Buriti', lá tem data show, retroprojetor, esses materiais. [...] promovo debate, trabalho de grupo, rodas de conversas (D3, 2011).

A entrevistada destaca que apesar de não ter formação especifica na área em que atua nas Salas Anexas, utiliza diferentes livros didáticos e métodos de ensino. Em seu repertório metodológico, afirma utilizar de debates, trabalhos de grupo, rodas de conversas, e exposição de conteúdo através de data show. Contudo, ao que pude observar, o que prevalece em suas aulas é a utilização do quadro negro, giz e os livros didáticos. Neste sentido A1 aponta:

> Essa rotina dificulta na aprendizagem, porque é uma coisa que só ta ali escreve explica. Não tem aquela questão de você ver. Entende, porque, por exemplo, se passar um vídeo de alguém explicando uma questão [...], vai ele mostrando como as coisas acontecem como são feitas as experiências, não está somente escrito no livro, a pessoa está mostrando. Acho que isso ajuda muito mais na imaginação do aluno para interpretar Com relação aos materiais didáticos em algumas matérias estão fracos, acho que deveria ter mais recursos em questão de tecnologia, até, mostrar vídeos, alguma coisa assim, para os alunos verem (A1, 2011).

As circunstâncias de indisponibilidade de recursos didáticos (vídeo, livro didático ou de uma biblioteca básica) podem influir negativamente na organização e trabalho pedagógico docente nas Salas Anexas de Vila Aparecida. Todavia outras questões emergem em meio às ausências instrumentais ao trabalho pedagógico, dentre os quais, citamos os conhecimentos inerentes à dinâmica que a Educação necessita para despontar os sujeitos do Campo. Nesse sentido, propomos, a seguir, uma reflexão sobre conteúdos e metodologias mobilizadas pelos docentes enquanto avaliação de finalidade do trabalho e organização pedagógica nas Salas Anexas.

3.2.3 OS INDÍCIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO VOLTADOÀ EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em diversas reflexões presentes nas narrativas que outrora apresentamos, as entrevistadas, especialmente as docentes, demonstram plurais interpretações sobre a atual vinculação das Salas Anexas com a Educação do Campo. Vinculação que tem gerado certa instabilidade quanto aos conteúdos ou metodologias a serem utilizadas, de forma a trazerem uma identidade a um possível PPP, dimensionando a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio de Vila Aparecida.

Em nossas observações, buscamos identificar na organização do trabalho pedagógico as referências de um projeto de transformação da realidade do campo, situado no âmbito da educação emancipatória, tendo em vista a emergência de novos alcances sociais gerados a partir das lutas e reivindicações dos sujeitos do campo.

A ampliação reivindicatória dos sujeitos do campo tem mudado a realidade do campo, uma vez que nos últimos anos a sociedade brasileira vem testemunhando um rompimento do silenciamento e esquecimento presente no desinteresse político referente a esse contexto. Assim, "seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica" (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 9). A mobilidade referida tem contagiado pesquisadores, educadores, políticos, setores da sociedade civil organizada a participarem nos debates em nível nacional e regional, em pesquisas e estudos, de forma a produzirem referências teórico-metodológicas capazes de compreender e atender a essa nova dinâmica do espaço rural e de contribuir para seu fortalecimento, para isso, é preciso projetá-lo como espaço de "democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projete seus sujeitos como sujeitos da história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação, enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos" (idem, 2004, p. 12).

Com base no referencial teórico e legal que analisamos, identificamos que a "escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola" (ARROYO, 2004, p. 78). Tomando enquanto referência a reflexão de Arroyo, indagamos aos professores se ao selecionar os

conteúdos, procuram estabelecer algum vínculo com os saberes dos alunos, com as questões inerentes à realidade da comunidade. Nesse sentido, D6 informa que

> Essa é a primeira coisa que eu faço. Procuro fazer é pensar nessa possibilidade para eles compreender melhor, trazer para o cotidiano. Inclusive, as pessoas falam: - será professor que você faz! Porque eu tenho seis disciplinas, para cada disciplina eu trabalho três, quatro livros, porque a maioria dos livros que vem são produzidos para uma realidade urbana, a maioria dos livros são assim. Até os problemas estão relacionados à rotina urbana, exemplo, um computador tem quantos megabytes? Às vezes os alunos não sabem informática, como eu vou colocar um problema desses, fica complicada, tem que ser mais voltados para a realidade deles, para os conhecimentos deles, se não, fica muito fora de foco. Se eles nem sabem o que significa megabytes, se aqui não tem uma sala de informática. Pode ter alguns que sabem, mas, para a maioria, fica difícil. Porque eu cobro quando eles vão fazer o problema de saber o significado do que estão lendo. Para entender realmente a questão, é preciso saber o que está lendo, então como eu cobro isso, eu nem posso colocar um exercício desses (D6, 2011).

A entrevistada nos traz indícios de que realiza a contextualização dos conteúdos presentes nos livros didáticos de forma a aproximar do cotidiano dos alunos. A contextualização feita por D6 é justificada com a alegação de que os livros didáticos que chegam às Escolas do Campo trazem conteúdos descontextualizados, ou seja, trazem a 'rotina urbana', desta forma, inadequados à realidade vivenciada no campo. Assim, a Docente declara preocupação em desenvolver conteúdos a partir de atividades contextualizas, ao serem flexionados à perspectiva da Educação do Campo, aspecto que oferece realces à aprendizagem, como nos demonstrou Caldart (2004b).

Portanto, contextualizar significa, para nós, as amplas possibilidades de conhecimento geradas no ato de flexionar os conteúdos em circunstâncias cotidianas ou já conhecidas, de forma a criar outros significados, ou seja, sentidos para os conteúdos que se vivenciam na escola. "Esse significado, por sua vez, só é constituído quando os sujeitos do processo são tocados, de alguma forma, pela informação que lhe é apresentada, relacionado-a, imediatamente, a algo já conhecido, vivido ou intencionado, ou seja, atribuído sentido ao que se aprende se conhece" (SILVA, 2007. p. 80).

Deste modo, "a 'contextualização' do conhecimento o torna mais acessível, especialmente quando esses contextos se encontram relacionados com as experiências de vida dos educandos/as" (idem, ibidem, p. 80). Todavia, Silva destaca que "embora este fato seja inegavelmente importante, não é o único argumento para a integração do conhecimento na organização curricular, e sim porque isso possibilita o resgate dos

saberes dos envolvidos no processo educativo, sua reflexão crítica e sua reelaborarão coletiva" (idem, ibidem, p. 80-81).

Para Silva (2007) as práticas pedagógicas, ao serem direcionadas pela contextualização, ou seja, os conteúdos ao serem tematizados e problematizados a partir das situações (das contradições) vivenciadas pelos alunos, tendem a se constituir a partir da construção de sentidos e de valorização dos saberes dos sujeitos, deste modo, o conteúdo passa a ter sentido e significado para os alunos. Então, o Campo tende a ser transformado num verdadeiro laboratório de produção de conhecimentos, multiplicador de identidade e, valorativo da vida no campo. Assim, tal suporte metodológico, contribui para a legitimação histórica e cultural dos sujeitos que ali vivem.

A preocupação em identificar o ambiente de ensino-aprendizagem foi nos apresentado por D3 da seguinte forma:

> Nesse primeiro bimestre eu estou procurando conhecer um pouco melhor esses alunos, as realidades deles aqui. Agora, no segundo bimestre, eu vou poder estar desenvolvendo esse trabalho melhor, estabelecer esses vínculos com maior clareza da realidade vivenciada por esses alunos. Acho que a primeira coisa que o professor precisa é conhecer a realidade do aluno; saber sua origem, seus costumes, sua rotina, se ele desenvolve algum trabalho no campo, se ele ajuda a família, ou se ele trabalha em alguma fazenda. Então, é fundamental [conhecer essa realidade] em uma escola de zona rural, porque é uma realidade diferente da zona urbana. Então eu acho que o desempenho deles depende do professor conhecer cada um individualmente (D3, 2011. Grifo da autora).

A Docente, recém-chegada à comunidade, demonstra necessidade de conhecer o meio em que vivem seus educandos, aquele espaço rural. E argumenta que para o professor desenvolver um bom trabalho pedagógico, ele necessitaria conhecer a realidade na qual está atuando, ou seja, 'conhecer a realidade do aluno; saber sua origem, seus costumes, sua rotina, se ele desenvolve algum trabalho no campo, se ele ajuda a família, ou se ele trabalha em alguma fazenda'.

O relato de D3 descortina princípios relevantes a serem considerados na organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo, ao buscar referendar dimensão da cultura, da economia, das diversas formas de trabalho, da organização social, dos valores, da relação de inserção geográfica na realidade cultural do campo. Esses aspectos são assinalados como condições importantíssimas a serem consideradas na organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. Para Arroyo (2004),

respeitar a diversidade significa valorizar as pessoas como sujeitos históricos, bem como todo processo sociocultural que deles emergem.

Tive a oportunidade de assistir a primeira aula de D3 na sala do segundo ano. A Docente se apresentou aos alunos e, antes de apresentar o plano de ensino e o livro didático que seria trabalhado no decorrer do ano letivo, iniciou uma conversa informal com os alunos, pedindo a eles que falassem um pouco de suas vidas, de seus fazeres, de suas aspirações. Embora não tenha acompanhado todas as aulas daquele semestre, mas parcela significativa delas, pude observar algumas iniciativas de trabalho pedagógico distintas entre si. Em algumas, como mencionamos anteriormente, o docente se apresentava apático, centralizando na utilização em demasia do quadro negro e no livro didático; em outras, se mostrava muito a vontade na prática de contextualização dos conteúdos utilizando-se de exemplos ou situações análogas ao trabalho no campo. Quando estava mais à vontade, D3 também demonstrou sensibilidade ao captar e identificar as realidades dos educandos(as), ao que Freire (1987) denominou de humanismo, atitude que pode favorecer o aperfeiçoamento na *práxis* pedagógica.

Nesse sentido, Caldart afirma que nós "educadores precisamos ter claro o que está em questão cada vez que nos encontramos com nossos educandos: estamos diante de seres humanos, que merecem nosso respeito e dedicação, como seres humanos, e como sujeitos de uma organização que luta por dignidade" (CALDART, 2003, p.5).

Outra entrevistada relata que:

> Procuramos sempre fazer uma relação dos conhecimentos dos nossos alunos com aquilo que vamos introduzir. Por que falar de baleia se eu posso falar de abóbora?! (D1, 2011).

D1, assim como D6, D4 e D3, afirmam a necessidade de estabelecer na prática pedagógica os saberes escolares em sintonia com os saberes, com a cultura, com as atividades produtivas e sociais dos sujeitos que vivem no e do campo, enfim, manter vínculos e identidade com os povos do campo, com sentimento cultural comunitário, com suas religiosidades e tantas outras conexões invisíveis aos povos urbanos.

Desta forma, para tornar realidade a Escola do Campo, faz-se necessário o reconhecimento dos sujeitos do campo, auxiliando em movimentos e demais situações cotidianas que exigem conhecimento para atuação em situações políticos, econômicas e culturais dos diversos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no e do campo. Nesse

sentido, a Educação do Campo, não seria fruto exclusivo da instituição escolar, mas do conjunto da sociedade, a qual lhe atribui sentido e vida.

Ao dimensionar sua prática pedagógica D2 argumenta que:

> Esse é o primeiro momento que estamos vivendo a discussão de Educação do Campo em Vila Aparecida e, é preciso ter muita força de vontade, muita determinação, porque esse projeto é de nossa identidade [...]. Vamos tentar juntar o científico com a prática, com esse conhecimento vindo de casa. Em uma conversa na sala de aula e com as pessoas da comunidade a gente vê tantas coisas que eles sabem e muitas vezes a gente nem registra, fica só na socialização de saberes, e esses saberes são muitos. A gente entende que a Educação do Campo é [constituída a parir da] construção coletiva de objetivos que queremos alcançar e não da definição de grupo professores e alunos apenas. [...] discutimos assuntos que queremos melhorar aquele assunto em prol da comunidade. Tanto é que a feira livre surgiu disso aí, a festa da banana surgiu dessas discussões. E outras discussões também têm surgido dessas discussões. Hoje, se discuti vamos começar a praticar então vamos, como que a gente começa? Então, eu entendo que é nesse processo vai e vem que as coisas melhoram (D2, 2011. Grifo da autora).

Por essa narrativa D2 declara que estão vivendo os primeiros momentos de discussão acerca da Educação do Campo ao procurarem contextualizar as atividades educacionais com a realidade do Campo. Realidade produzida por identidade dos que vivem na comunidade de Vila Aparecida, ou seja, agricultores, pecuaristas, assalariados, assentados de reforma agrária, comerciantes, dentre outros, que imprimem manifestações sócio-culturais na comunidade. Considerar e relacionar o aspecto das identidades à perspectiva educacional é questão recepcionada no Art. 2º do parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A aclamação de D2 de que a Educação do Campo seria constituída a partir da ‘construção coletiva de objetivos que queremos alcançar’, encaixa perfeitamente na perspectiva emancipatória de Educação do Campo. Todavia, observamos dois elementos que parecem influir de forma significativa na construção dos objetivos que efetivem a pretendida construção coletiva. O primeiro, diz respeito à seleção dos conteúdos, ocasião em que os docentes se instrumentalizam principalmente com os poucos livros didáticos disponíveis. O segundo, diz respeito às atividades de intervenção junto à comunidade, no sentido de superar alguns problemas ali vividos.

Quanto à primeira questão, poderiam então, os docentes, selecionarem outros conteúdos que não fossem aqueles sinalizados pelo livro didático? A priori, sim. Existe uma farta quantia de literatura tratando a questão da Educação do Campo, bem como de

informações sobre os aspectos da região, assim como de metodologias aplicáveis à Educação do Campo. Todavia, quando buscamos identificar as condições do trabalho pedagógico, notamos uma série de restrições de diversas ordens, que vão desde a disponibilidade da reprodução do material didático, déficit infraestrutural ou a realização de aula campo, dentre outras.

O déficit infraestrutural nas Escolas do Campo no Estado de Mato Grosso tem gerado inúmeras preocupações, sendo que Reck argumenta que "é preciso considerar os problemas de infraestrutura, equipamentos, laboratórios, quadras cobertas, bibliotecas, [...], esse é um desafio que tem que ser enfrentado não dá para deixar para depois" (RECK, 1997, p. 42). As deficiências quanto à disponibilidade das condições estruturais necessárias à Educação do Campo, são interpretadas com negligência por parte do Estado com relação às Salas Anexas, quanto ao atendimento pleno de direitos já reconhecidos por parte das políticas públicas; o que tende a significar exclusão para "aquele conjunto de trabalhadores [...], e eles ficam abandonados, relegados, e nós já sabemos o resultado disso" (RECK, 1997, p. 42). Diante das condições infraestruturais nas Salas Anexas de Vila Aparecida, as entrevistadas demonstraram o seguinte posicionamento:

> Para falar a verdade, a meu ver, o Ensino Médio [em Vila Aparecida] não tem administração. O Governo tem o discurso de educação para todos. Ele, às vezes até possibilita essa questão, mas isso não chegou até nós. A administração do Ensino Médio aqui em Vila Aparecida é muito complicada; não tem estrutura física; não tem preocupação dos coordenadores com relação aos alunos e aos professores. Isso prejudica demais a aprendizagem dos alunos, até mesmo a auto-estima deles, porque se sentem jogados num canto, estudam de qualquer jeito. Como nós vamos trabalhar questão social, de respeito, se eles não têm isso, se eles estão sendo desrespeitados em seu atendimento com relação à escola. Não tem estrutura física, nem um conforte. Eu acho um descaso o Ensino Médio aqui. Temos uma grande quantidade de jovem que saem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio que se depara com essa situação de ter que estudar em situação que atrapalha até mesmo a elevação do índice de conhecimento deles (D4, 2011. Grifo da autora).

> A começar desde o espaço físico, isso é complicadíssimo. Não tem nem sala de aula. Como a gente vai falar em uma biblioteca, um laboratório, internet. Quase tudo que se vai fazer fica meio abstrato [...], nem livros eles têm. Em uma sala de vinte e tantos alunos tem sete livros, às vezes a gente pede para eles tirar xerox. Acho que isso é ferramenta básica para dar suporte para os alunos (2011, D6).

> O espaço, eu considero péssimo, porque lá é o barracão da igreja, não tem nem como considerar que é sala. Lá na nossa sala, quando chove,

> molha tudo. Porque lá, o espaço é aberto demais da conta. As janelas nem tem vidros, quando começa a chover de um lado, temos que ir para o outro lado, não tem como. Nas outras duas salas, o espaço é pequeno, não tem janela, é um formo. Os alunos ficam todos encolhidinhos, tem mais de 20, 30 alunos. Como conseguir ficar em um lugar desses? (A2, 2011).

Diante das deficiências estruturais de funcionamento dessas salas, temos dificuldade de considerar sua 'existência', uma vez que até o presente momento, a sede das Salas Anexas é, como denominam, barracão da Igreja daquela comunidade. Situação que demonstra o distanciamento do Estado quanto a geração de condições necessárias, o que infringe em termos de responsabilidades os termos do Artigo 6° da Resolução n° 1 do CNE[21] de 03 de abril de 2002, onde as Diretrizes apontam as condições necessárias às Escolas do Campo e, preconizam o satisfatório "cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal".

As circunstâncias das deficiências estruturais e a inspiração curricular urbana influem de forma negativa na organização do trabalho pedagógico. Outro aspecto ligado à inspiração curricular urbana, segundo Freitas (2009), o quesito 'trabalho', estaria sendo dissociado de sua rede de relações sociais mais amplas, ou seja, a partir da

> concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da pratica desde a sua origem (FREITAS, 2009, p. 99).

Nestas circunstâncias, como seria dada visibilidade às seguintes situações vivenciadas na comunidade, a seguir descritas:

> [...] a banana era um comércio muito grande aqui, mas, dava muita doença e, com isso, a maioria das pessoas acabaram desistindo de produzir (C4, 2011).

> Há dezesseis anos venho mexendo com banana. Eu planto varias espécie, a banana grande, a de fritar, banana da terra, banana prata, a coroinha e a ouro. Dessas a que tem mercado preferido e a banana da terra e a banana de fritar, depois a banana prata. [...] A banana é uma plantação boa de cultivar, mas tem uma manha também, ela gosta muito de carinho, de limpeza [....]. Agora, a gente vai produzindo no primeiro, segundo, terceiro ano, vai produzindo bem, depois de três

[21] 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

> corte, a gente tem que disfarçar (cortar), antigamente durava oito, nove anos. Agora, tem que refazer, no caso, tomba a lavoura todinha, roça tudo, queima e faz novo plantio, é preciso demolir as moitas velhas, se a terra for boa, forte, pode recultivar naquela terra, as mudas são selecionadas dali mesmo (C3, 2011. Grifo da autora).

> Aqui dentro da Vila, os proprietários, o que eles cultivam mais hoje em dia? Os pequemos mexem mais com leite, cada um tem seus sítios. Uns tem 10 alqueires, outros tem 20, outros 30 alqueires. Então esses pequenos mexem muito é com leite, plantam roça, plantam um pouquinho de banana, um pouco de cada, daí, quando não tem serviço assim, trabalha nas fazendas, porque tem bastante fazendeiros de fora que vieram para cá, tem fazendeiro de Cuiabá, de São Paulo, tem bastante fazenda grande por aqui (C1, 2011).

> Em matéria de agricultura, a prática que eu tenho, para quem ver eu falar assim, nem acredita, mas tem que ver o que eu faço dentro de um alqueire de terra. Inclusive, a professora Solange ouviu um e outro comentar sobre a minha roça e, ela e uma outra professorinha foram lá, me entrevistaram, filmaram a minha roça, tiraram fotografias...Ela sabe contar da abundância que saiu de dentro daquele pequeno espaço de terra. São essas práticas que a gente tem de cultivar uma pequena extensão de solo e produzir bastante coisa (C3, 2011).

Observando as breves narrativas dos membros entrevistados da comunidade Vila Aparecida, podemos vislumbrar inúmeras situações ligadas à produção agrícola, seja da dificuldade de produção ou da produção excedente. Sendo que ambas as situações redundam no estrangulamento da atividade produtiva dos produtores rurais, causados àqueles que não têm o que vender e, a àqueles que não têm a quem vender a sua produção. Nestas circunstâncias, adentramos na segunda questão, a qual diz respeito a finalidade com que as atividades escolares são direcionadas à intervenção junto à comunidade, no sentido de superar alguns problemas ali vividos e de articular o fazer escolar com o projeto de desenvolvimento para a comunidade.

Quando as professores declaravam a pretensão de contextualizar os conteúdos, de forma a contribuir com a comunidade, diante das restrições formativas ou materiais para assim o fazerem, aliás, intervirem em condições que acreditaram trazer melhorias nas condições de vida na comunidade. Intervenção realizada, talvez por influências características dos Movimentos Sociais do Campo presentes no Assentamento na região de Vila Aparecida. Desta forma, as Salas Anexas passaram a ser o centro das discussões sobre as condições sociais da comunidade. Com a realização de reuniões[22], busca-se

[22] No processo de discussões dessas reuniões foi constituída uma comissão com o objetivo de prover debates com a comunidade sobre os problemas vivenciados, bem como em realizar encaminhamentos que se fizerem necessários. Dentre os encaminhamentos, observamos que a comissão buscou parcerias que viabilizaram desde cursos sobre o plantio da bananeira, a industrialização, ao artesanato, bem como

elencar alternativas de produção e de infraestruturas para a comunidade no que tange: à saúde, à educação, à segurança, à pavimentação de estradas entre outras. Em cada reunião, as pautas ficavam cada vez maiores. Das reuniões surgiram dois projetos: 'festa da banana' e 'feira livre' (conforme comentamos anteriormente) e, a iniciativa da educação + Saúde[23].

As iniciativas presentes nas atividades desenvolvidas nas Salas Anexas de Vila Aparecida sinalizam o nascimento de um projeto maior, a Educação do Campo, tendo em vista a abertura para que os docentes pudessem participar do "debate sobre alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimentos locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e às comunidades camponesas" (CALDART, 2004a, p. 32). Dentre as formas alternativas de renda e levantamento das potencialidades de produção na região, observamos atividades que são perfeitamente recepcionadas pelas Diretrizes. Inclusive, sobressai ao tradicional currículo escolar, tendência a produzir outros frutos, diferentes dos até então conhecidos, uma vez que "a escola se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais, [...] vincula-se às mudanças culturais que o movimento social produz" (ARROYO, 2004, p. 78).

Desta forma, observamos que alguns conteúdos desenvolvidos nas Salas Anexas estão sendo construídos sob novos parâmetros, buscando na prática educacional o sentido de contribuir com a comunidade, mobilizando a cooperação entre seus membros. Outra importante iniciativa, observada na festa da banana ou na produção de seus derivados, é a intencionalidade de fortalecimento do trabalho coletivo e do cuidado com o meio ambiente, ou seja, da vida como um todo, pautada no desenvolvimento sustentável do campo dentro de uma dinâmica em que a escola (educação) vem desenvolvendo um papel estratégico de firmamento e ressignificação que vai além da produção agrícola no campo, despontando no existencial de múltiplas possibilidades de se pensar e construir a vida com dignidade. Deste modo, observamos que a escola conjuntamente com a comunidade vem priorizando projetos sociais, econômicos e culturais que melhor atendem as necessidades da coletividade. Nesse sentido, Reck

---

levantamento da comercialização. Dentre as realizações, destacam-se a Feira e a Festa da Banana, onde são expostos artesanatos feitos com a fibra da bananeira, bem como exposição de culinárias, dentre outros.

[23] Iniciativa de uma docente, que promovia encontros com a população idosa da comunidade. Nos encontros, eram realizadas atividades alegres e descontraídas a fim do entretenimento ou do conhecimento sobre o corpo, palestras sobre a saúde do corporal (com a participação de especialistas convidados).

(2007, p. 39) destaca que por "a educação do campo ser maior que a escola. A escola tem que estar integrada dentro de um projeto da sociedade da qual faz parte". E, nesse sentido, que acreditamos que algumas ações desenvolvidas na comunidade de Vila Aparecida vêm ao encontro das orientações e dos princípios educacionais da Educação do Campo, pois a educação vem assumindo seu papel, conjuntamente com a comunidade, e coletivamente vem planejando/conjeturando projetos de desenvolvimento social, sustentável e solidários.

São mudanças singelas, mas expressivas, aqui expostas por C3:

> Depois da primeira festa da banana, a gente teve a ideia de fazer a festa da banana anualmente e, criar uma feira na comunidade que está funcionando aos sábados das 6h às 9h, lá, é vendido batata, mandioca, couve, verduras, assim, queijo, banana, alface, jiló, carne de porco, alguns salgadinhos que as pessoas fazem para vender, pão, quando levam não são todos os dias que levam. Essa feira já esteve fraquinha, agora deu uma melhorada (C3, 2011).

No tocante à prática pedagógica, notamos indícios de mudança política que pode contribuir de forma significativa com o pedagógico. Inclusive, na superação e libertação da prisão histórica gerada (pela indústria) dos livros didáticos, construindo através do conhecimento emancipatório outras práticas pedagógicas, ricas por trazerem conteúdos contextualizados na vida no campo, na mediação que o trabalho realiza, nos saberes do campo. Neste propósito, a organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas, pensadas enquanto espaço de ensino-aprendizagem, tende a ser alimentada por uma infinidade de aulas contextualizadas, dialogadas, com múltiplas leituras, debates, conversas informais, trabalhos de pesquisa individual e em grupo e na articulação entre trabalho e educação. Neste horizonte, cabe destacar que

> a contínua formação dos educadores é fundamental para a implementação de um currículo dessa natureza, e para a efetivação da proposta de educação do campo defendida pelos Movimentos Sociais e entidades apoiadoras. Evidencia-se, neste sentido, a imperiosa necessidade de definição de um conjunto de medidas nos aspectos físico-estrutural, humano e didático que são determinantes para tanto[...] (MACHADO, 2009, p. 199).

As restrições pedagógicas apresentadas e o direcionamento político gerado e pelos(as) docentes tornaram difícil apreender maturidade na organização do trabalho político-pedagógico direcionado à Educação do Campo; todavia não poderíamos estabelecer relação de forma restritiva: 'não tem' ou 'ainda não chegou'. O estar 'em processo de' revela, portanto, o estágio embrionário da ação político-pedagógica, o que

requer avanços físico-estruturais e humanos. No tocante aos aspectos humanos, como assinala Machado (2009), há que considerarmos a necessidade do contínuo aperfeiçoamento dos educadores em serviço, tornando-se referência para o aprimoramento pedagógico nas Salas Anexas. Outrossim, as questões políticas demonstram ser indispensáveis à formação, à realização da função social da educação e ao aprimoramento do trabalho pedagógico; momentos em que os saberes tendem a serem organizados como ponto de partida para abrir novas relações e aprendizagens na Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender como se constitui o trabalho pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio em uma escola situada no campo, na comunidade de Vila Aparecida, em Cáceres-MT, tendo como referência as orientações legais para a Educação do Campo. Consideramos as orientações legais como importante instrumento de reconhecimento político das demandas sociais da Educação do Campo geradas pelos Movimentos Sociais do Campo, bem como, de realizações oportunizadas pelo trabalho pedagógico no referido espaço educacional.

Com este propósito, estivemos constantemente indagando: de que forma tem se estruturado o trabalho político pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio em Vila Aparecida? Em que medida essa organização corresponde aos referenciais legais e políticos da Educação do Campo e que contradições permeiam esse processo?

Indagações que preencheram parcela significativa das atividades de pesquisa, quanto observamos as condições de implantação e funcionamento das Salas Anexas naquela comunidade. Condições que vão desde os aspectos físico-estruturais a qualificação dos docentes, e que repercutem na organização do trabalho pedagógico naquele espaço de aprendizagem. Condições que embora estejam previstas e estabelecidas no Plano Estadual de Educação (PEE, 2008) em termos de objetivos, metas, têm sido desenvolvidas de forma, ainda, precária.

Podemos observar, no âmbito das precariedades, que estas têm sido alimentadas no interior de um processo historicamente contraditório, pois em um país de economia de origem predominantemente agrária, buscou-se direcionar políticas educacionais para as necessidades decorrentes das estruturas sócio-urbanas e industriais. Desta forma, "a história nos mostrou que a Educação do Campo nunca mereceu a devida atenção por parte do poder público e sempre foi alvo de políticas emergenciais, compensatórias e impositivas, elaboradas por agentes externos" (MACHADO, 2009, p. 192-193), sem considerar o contexto e os valores dos sujeitos do campo, "provavelmente por isso, estiveram fadadas ao fracasso" (iden, ibidem, p. 192-193).

Essas condições históricas influenciaram o processo de implantação e funcionamento das Salas Anexas em Vila Aparecida, seja no âmbito das condições infraestruturais, sejam no contingenciamento de recursos orientados à educação

destinada aos povos do campo. Raízes daninhas que foram alimentadas por políticas públicas e econômicas urbano-industriais. Tais políticas justificavam o negligenciamento da qualidade da educação, bem como da incipiente infraestrutura destinada à formação dos cidadãos do campo, sustentado pela imagem que "para a escolinha rural qualquer coisa serve, [...] [de uma] visão negativa do campo e da educação" (ARROYO, 1999, p. 20).

O cenário social do Campo ao ser construído por desigualdades excludentes entrou na pauta dos intensos debates políticos dos Movimentos Sociais do Campo, o qual veio a ter reconhecimento social e político, trazidas nos referências das orientações legais de Educação do Campo. Desponta, atualmente, o desafio em fazer acontecer os direitos instituídos em prol da Educação do Campo, através do fortalecimento das "escolas do campo, com formação continuada e qualificação docente, infraestrutura, currículos e metodologias adequadas à realidade local" (MACHADO, 2008, p. 107). Apesar do reconhecimento político no âmbito legislativo, identificamos um cenário educacional frágil, contudo apresentando alguns traços de fecundidade, principalmente em relação às Salas Anexas.

Se por um lado, a precariedade infraestrutural das Salas Anexa tem revelado a continuidade da improvisação do espaço educacional, revela, por outro lado, a iniciativa e insistência dos membros da comunidade em ampliar as formas de acesso à escolarização, com a instalação do Ensino Médio, diante de dificuldades enfrentadas em encaminhar seus filhos para estudar na cidade, conforme observamos nas narrativas dos entrevistados. Este é um traço fecundo, pois, ao evitar o deslocamento dos jovens do campo para a cidade, tende a resguardar a convivência familiar no campo, bem como a ampliação da qualidade de vida daquela população; tendo em vista que o deslocamento dos alunos para a escola urbana ampliaria, ainda mais, o período que os alunos permanecem no transporte escolar, que chega, às vezes, a ser superior ao tempo de estudos em sala de aula.

Neste contexto, apático às reivindicações da comunidade, o Poder Público (Estado) resiste ao cumprimento das orientações legais e, das condições mínimas administrativas atualmente cabíveis à instituição escolar, tais como designação de gestores, da garantia de merenda escolar, dos repasses financeiros disponibilizados pelo Fundeb, entre outros. Dada a ausência de tais aspectos, nos torna difícil atribuir os sentidos de escola, do ponto de vista institucional às Salas Anexas. Todavia, reaparecem

os sentidos de escola, quanto observamos as conexões sociais estabelecidas no trabalho pedagógico realizado pelos docentes, com contribuição político-pedagógica significativa à comunidade e, condizente com parcela dos propósitos da Educação do Campo. Aspectos que demonstraremos, a seguir, tematizando os objetivos específicos da pesquisa.

Ao buscarmos *compreender em que medida a população da Vila Aparecida almeja a Educação do Campo, e qual a percepção que tem dela*, observamos, a partir das vozes dos membros da comunidade, as diferentes percepções acerca da Educação do Campo, bem como do significado da implantação da especificidade de ensino nas Salas Anexas em Vila Aparecida.

No tocante a percepção de *campo,* concluímos que *"*algumas pessoas não querem ser taxadas do campo, da roça, então às vezes quando fala Escola do Campo vão falar: ah, não, vão ficar ensinado a fazer horta, tirar leite!*"* (D1, 2011) Constata-se certa aversão *à Educação do Campo* em diversas narrativas dos entrevistados, apresentando-se enquanto animosidades que tendem a influenciar negativamente a construção de sentimentos de pertencimento com o modo de vida do/no campo e, no enraizamento da educação (do campo). Todavia, em outras narrativas indicaram que*: "*a Escola do Campo é adequada para nós, ela precisa ser diferenciada em algumas coisas em relação às escolas urbanas" (D4, 2011*)*; ou ainda, alguns acreditam que "a Educação do Campo abre a possibilidade de continuarem vivendo no campo com dignidade" (D5, 2011).

Assim, parcela significativa dos membros da comunidade almeja a Educação do Campo, enquanto outra a recusa. Ambas as posturas derivam de posições antagônicas dos sujeitos, emergidas de interpretações distintas sobre trabalho e a vida no campo as quais influenciavam níveis de atração pelo modo de vida urbano. Posições marcadas pela desigualdade social no campo, resultante de quadro de alijamento histórico das condições saudáveis de vida no campo, através da inadimplência de políticas públicas com a agricultura familiar ou com os compromissos na expansão dos latifúndios, das *plantations*, entre outras. Nestas bases, como nos demonstra Machado, resulta em graves problemas nas Escolas do Campo que "acabam acarretando uma falta de perspectivas para os povos do campo, o que traz como conseqüência a grave perda dos referenciais e valores do campo ou da identidade do campo" (2009, p.194).

Diante do quadro desolador, observamos que os membros da comunidade

estavam atentos e cautelosos em relação às mudanças que vêm ocorrendo com a vinculação das Salas Anexas em Vila Aparecida com a Escola do Campo ‘Mário Duílio Evaristo Henry’. Posição notada ao afirmar “olha nas reuniões que eu participei [Educação do Campo] é coisa nova e a comunidade quer, as pessoas sentem que vai melhorar [...], temos que buscar conhecimento a fundo sobre o que é uma Escola do Campo” (D5, 2011); ao considerar que “vou me aprofundar com relação à Escola do Campo” (D4, 2011). Mesmo declarando que “a comunidade de forma geral ainda não conhece os princípios da Educação do Campo, [...] por falta desse esclarecimento existem ainda pessoas que não aceita, tanto pais, professores, alunos, de modo geral. Porque entendem que a Educação do Campo vem para preparar as pessoas para trabalhar na roça, como um coitado, como um sofredor” (D1, 2011).

Desencontros, incertezas e inseguranças permeiam as discussões relacionadas à Educação do Campo pelos vínculos que imaginam ter. Ou ainda, talvez, pelo despontamento recente da perspectiva educacional, na comunidade. Todavia, percebemos o interesse na maioria da população entrevistada em aprofundar os conhecimentos sobre os princípios e os procedimentos acerca desse Projeto educacional. Lado a lado, também demonstraram, nas entrevistas, noções pejorativas em relação à vida e ao labor atribuído ao trabalho no campo, associado à atração pelo modo de vida urbano, o que nos reporta às implicações no sentimento de não pertencimento desses sujeitos ao modo de vida no campo. Esse é um fenômeno social pelo qual “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciados pela ideologia do campo como elemento de atraso sócio-cultural e econômico” (MACHADO, 2009, p. 194).

A rejeição ao modo de vida no campo, por uma pequena parcela dos entrevistados, foi percebida pela preocupação demonstrada, por parte dos pais dos alunos, com a possível introdução da Educação do Campo, o que pode revelar indícios de resistência à essa perspectiva educacional, assim exclamado: “olha se for essa questão de Escola do Campo eu vou mandar o meu filho para a cidade” (D6, 2011).

A atratividade pelo modo de vida urbano também permeou as narrativas dos jovens alunos. Entre as quais, A1 declara “eu pensava em ir para Cáceres e fazer um bom Ensino Médio, só que nunca tive oportunidade” (A1, 2011); e, “acho que o ano que vem eu vou embora, mas ainda não sei se vou ou não, porque eu quero ter um estudo melhor [...], fazer curso para ter uma profissão no futuro, por isso que a gente precisa ir

embora" (A2, 2011). Notamos, nas falas dos habitantes da Vila, a presença marcante do redirecionamento das aspirações ao modo de vida no campo pelo o urbano ao mesmo tempo, demonstraram um misto de medo e ansiedade sobre a Educação do Campo. Medo que, conforme outrora argumentamos, talvez pelo que a nova perspectiva possa produzir em termos de ressignificação de valores e práticas, a qual poderia colidir com atuais vinculações, valores e estereótipos inspirados na vida urbana. Ansiedade, por vontade de experienciar as possíveis mudanças conduzidas pela nova dinâmica educacional proposta pela Educação do Campo.

Entre o medo e a ansiedade, cabe nos ancorarmos na reflexão de Caldart (2004b), de que a Educação do Campo contribui no sentido de enraizamento das pessoas no campo sem necessariamente fixá-las; aspecto a ser superado pelo trabalho político-pedagógico da Educação do Campo. Superação em andamento, pois, notamos que os alunos, pais e docentes das Salas Anexas parecem viver um momento educacional histórico, onde o medo e a ansiedade marcam tensões com a chegada da nova perspectiva educacional e, de transitoriedade dos moldes da Escola Urbana para uma Escola do Campo.

As tensões são apresentadas nas falas das entrevistadas, demonstradas quando buscamos compreender as percepções sobre a Educação e a vida do Campo, estando além de diferentes aspirações/impressões sobre a perspectiva de vida no campo e da atração ao modo de vida urbano. Demonstram expectativas, que após o momento de transitoriedade, possam emergir outros sentidos à Educação do Campo naquela comunidade-escola. Todavia, no instante, de transitoriedade, demonstram marcas de um misto de desconforto e de ansiedade diante da Educação do Campo que abrange toda comunidade, como a seguir pode ser notado.

Ao enveredarmos pelo objetivo de *identificar as concepções e práticas curriculares participativas da educação escolarizada e sua articulação (ou não) com os saberes/fazeres do campo*, notamos certa limitação no tocante à participação da comunidade no processo de discussão, elaboração, execução e avaliação do PPP. Limitação identificada nas narrativas de todas as nossas entrevistadas, as quais revelaram posição de desconhecimento e não participação no processo de discussão e elaboração do PPP. As docentes nos apresentaram uma série de argumentações, desde a apatia, "acho que deve ter, [...] mais eu ainda não tive acesso a ele não" (D6, 2011); desconhecimento, "dizem que o PPP da escola está sendo feito, [...] eu não tive acesso

ainda a essa discussão" (D3, 2011); e de negação, a "elaboração do projeto da escola a gente não participa, a gente fica sempre de fora" (P2, 2011); "Nunca participei" (A1, 2011).

Diante da afirmativa generalizada entre as entrevistadas na comunidade que não participaram da construção do PPP, nos desmotivou em analisá-lo, uma vez que havia sido elaborado por outros sujeitos, em outros espaços (Escola urbana Demétrio Costa Pereira), que podem estar distante das aspirações da comunidade escolar, que a priori, afronta as orientações e os princípios da Educação Campo, bem como a reflexão de inúmeros autores que criticam os PPP construídos com a mera finalidade de cumprir protocolos burocráticos. Dentre os autores, Veiga aponta que o PPP deve ser "construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (1995, p. 13).

Notando as lacunas no PPP de Escola do Campo, dedicamos atenção aos planos de ensino. Nesta tarefa, indagamos as docentes como e quais critérios utilizavam para elaborar os planos de ensino. E, no rol de critérios, se observaram as orientações contidas na Resolução CNE/CEB 1/2002 e a especificidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos responderam com as seguintes afirmativas: "ainda não tive a oportunidade de estar lendo, aprimorando, não conheço essas Diretrizes" (D4, 2011); "as Diretrizes do Ensino Médio sim, as da Educação do Campo, não" (D6, 2011).

Algumas docentes sinalizaram incorporar elementos das Diretrizes do Ensino Médio em seu plano de aula, o que foi confirmado pela utilização de alguns conceitos norteadores do aprendizado, oriundos dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, em alguns planos de ensino. Também, estiveram presentes nos discursos das docentes, indícios de múltiplas fontes de materiais na composição do plano de ensino, onde notamos destaque quanto à utilização dos livros didáticos. Dada a dificuldade de identificarmos a articulação nas práticas políticas e pedagógicas com saberes/fazeres do campo, presentes nos planos de ensino, buscamos identificá-los no interior da organização do trabalho político-pedagógico.

No tocante ao objetivo de compreender como se dá a organização do trabalho político-pedagógico nas Salas Anexas de Ensino Médio e, como incorporam os saberes do campo e as transformam em práticas educacionais, observamos que apesar das docentes alegarem desconhecer as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo,

buscam trabalhos político-pedagógico voltados ao atendimento da ‘característica do campo’, propondo atividades complementares e extraclasse, debates, aula-campo, dentre outras. Tal questão nos foi apresentada da seguinte forma: “procuro [...] trazer para o cotidiano [...] para a realidade deles, para os conhecimentos deles, se não fica muito fora de foco” (D6, 2011); no sentido de “sempre fazer uma relação com os conhecimentos dos nossos alunos” (D1, 2011); de modo que “a gente faz essa relação, a gente sempre procura estar fazendo a comparação com a vivência dos alunos e os conteúdos trabalhados” (D4, 2011).

A partir das falas e das atividades realizadas pelas docentes, percebemos uma relativa aproximação com os princípios pedagógicos da Educação do Campo, observando indícios de que as docentes almejam realizar atividades que favorecem a aprendizagem dos educandos por meio da organização do trabalho pedagógico contextualizado (aula-campo e atividades extraclasses), que permita articular os conhecimentos científicos com a realidade proximal do campo. Perspectiva que se aproxima da reflexão de Silva, que aponta a necessária interação na aprendizagem, através dos conhecimentos que tendem a adentrar (e permear) os espaços de vivencias, atribuindo sentidos “naquilo que somos, nos saberes e conhecimentos que produzimos e que nos produz” (SILVA, 2007, p. 74).

Apesar de as docentes revelarem não terem clareza quanto aos aspectos educacionais que abarcam a organização do trabalho pedagógico do Campo, dado o início da nova perspectiva educacional, denotam o caráter de transição da antiga modalidade de ensino urbano e a chegada de outra. Confirma esta posição quanto observamos as seguintes questões: “o professor precisa conhecer a realidade do aluno, saber sua origem, seus costumes, sua rotina, se ele desenvolve algum trabalho no campo, se ele ajuda a família, ou se ele trabalha em alguma fazenda” (D3, 2011); “a gente entende que Educação do Campo é construção coletiva de objetivo que queremos e não a definição de grupos professores [...] em melhorarias em prol da comunidade. Tanto é que a feira livre surgiu disso ai, a festa da banana surgiu dessas discussões” (D2, 2011).

Nestas falas, bem como em outras, apresentadas anteriormente, as entrevistadas afirmam que a Escola do Campo é diferente das escolas urbanas, com metodologia diferenciada, trazendo ‘conteúdos’ significativos para a comunidade, aspectos que se

aproximam dos princípios estabelecidos nos artigos 3° e 4° das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

Outra iniciativa importante por parte das docentes das Salas Anexas, diante das restrições formativas ou de materiais na comunidade, foi realizar atividades de intervenção em determinadas condições que acreditaram trazer melhorias de vida aos sujeitos da comunidade. As docentes, ao se envolverem na realização de inúmeras reuniões, organizações festivas e na busca por providências para sanar as necessidades da comunidade, aprimoraram, juntamente com os discentes, a habilidade política. Assim, as Salas Anexas passaram a ser um importante centro de discussões sobre as condições sociais da comunidade, aspecto que pode oportunizar a compreensão ampla da realidade do campo e, nela atuar. Atuação que tende abranger espaços amplos da vida sociocultural e produtiva no campo, pois Educação do Campo nasce por estar "vinculada ao trabalho, a cultura e as práticas dos movimentos sociais do campo" (SILVA, 2007, p. 81). Nesta perspectiva,

> a escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos (CALDART, 2004a, p. 37).

Ao consideramos a organização do trabalho político nas Salas Anexas, observamos que este anda a passos largos em relação ao pedagógico, o que pode contribuir com o avanço de ambos, a exemplo do envolvimento das professoras na organização de eventos comunitários, participação nas audiências públicas sobre Educação do Campo, do destaque nas discussões sobre as problemáticas vividas na comunidade, entre outras. Todavia, há que pensarmos na formação em serviço dos profissionais que ali atuam, o que significa dar prioridade a políticas de formação de educadores (ARROYO, 2006).

Reiterarmos, a importância de o Estado propiciar condições satisfatórias de funcionamento das escolas, com a disponibilização de recursos infraestruturais e formativos condizentes com a realidade do campo e da Educação do e no Campo, pois estes se constituem em elementos que dão suporte à prática pedagógica, conforme destaca (RECK, 2007). Aspectos basilares para que, de fato, se cumpra (minimamente) as orientações legais para a realização plena da Educação do e no Campo. Neste horizonte não podemos perder de vista a necessidade de consolidarmos o sistema

público de ensino que reconheça e valorize a especificidade de educação, considerando o educar para a vida no campo e, a constituição de espaços humanizadores, enraizados por sociabilidades solidárias, cooperadoras, integradoras, justas e dignificantes.

Cabe reiterar que a Educação do Campo surge da necessidade de considerar no processo educacional a posição das classes populares a partir da realidade social concreta de seus sujeitos. O olhar atento às realidades foi proposto numa pedagogia que sinaliza a necessidade da conscientização, do desvelamento da realidade, partindo de uma educação dialógica voltada para a práxis político-pedagógico, num processo de problematização sócio-política denominada pedagogia da Libertação ou da Emancipação. Nestes termos, a pedagogia da emancipação surge da leitura crítica do mundo, o que demanda "necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe" (FREIRE, 2000, p. 21). Essa experiência de leitura do mundo contribui para a mobilização dos setores oprimidos rumo à transformação social de opressão vivida pelos populares, defendida num fazer pedagógico-político que contribui para a formação emancipatória que torna possível a formação da leitura crítica do mundo.

Por sua vez, a leitura crítica do mundo "é um que fazer pedagógico-político indicotomizável do que fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade" (FREIRE, 2000, p. 21).

O fazer político-pedagógico composto por conhecimentos críticos, derivado de leituras também críticas do mundo, o horizonte epistêmico não poderia ser outro que não fosse a motivação pela produção de conhecimentos voltados à intervenção social. Assim, a educação torna-se reconhecedora por seu vinculo social, entendida como "uma estratégia adotada pelas sociedades para permitir que os seus indivíduos sejam criativos e atinjam o máximo de suas capacidades e que sejam, socialmente, capazes de cooperar com o próximo em ações comuns" (D'AMBRÓSIO 1998, p. 242) e necessariamente, capaz de ajudar na formação do desenvolvimento mais pleno do ser humano, na formação de sujeitos de cidadania, conscientes politicamente e inseridos criticamente na dinâmica da sociedade da qual fazem parte, enfim, de integrantes do projeto de formação de sujeitos humanamente emancipados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. In: ARROYO, Miguel Gonzáles, FERNADES, Bernardo Mançano (Orgs.). A **educação básica e o movimento social do campo**. Coleção - Por uma educação do campo, n° 2**,** Brasília, 1999.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo** – Coleção por uma Educação do Campo n° 5. Brasília, 2004.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB/01. Brasília, 2002.

_____. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB/02. Brasília, 2008.

_____. Lei n°. 4.024 de 1961. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**.

_____. Lei n°. 5.692 de 1971. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**.

_____. Lei n°. 9.394 de 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**.

_____. MEC/INEP. **Dados Estatístico do Censo Escolar.** Brasília: INEP, 2008.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. São Paulo: Porto Editora LTDA, 1994.

BOFF, Leonir. Amantino. **As principais Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Construção da Política Pública de Educação do Campo no Estado de Mato Grosso.** Disponível: http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/205 Acessado em 28/11/2011.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **O Trabalho de Saber: Cultura Camponesa e Escola Rural**. São Paulo: JTD, 1990.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico para a educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castanha; JESUS, SÔNIA, Meirre Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo** - Coleção - Por uma educação do campo, n° 5. Brasília, 2004a.

_____.A escola do campo em movimento. In CALDART, Roseli Salete, BENJAMIN, César (Orgs). **Projeto popular e escolas do campo** - Coleção - Por uma Educação do Campo, n° 3. Brasília, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In AROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli1.pdf . Acesso em: 26/05/2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

CUYABANO, Emília Darci de Souza. **Nas lições das águas: sensibilidades em movimento. Um estudo sócio-antropológico de alunos ribeirinhos do Alto Pantanal de Mato Grosso, fronteira Brasil-Bolívia**. Campinas, SP, 2005. Tese de Doutorado.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. Tempo da escola e o tempo da sociedade. In. SERBINO, V. et al (orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fund. Ed. da UNESP, 1998.

ENERA. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: declaração final**. Luziânia-Go, 2004. Disponível em: www.revista.ufg.br/index.php/interacao/article/download/1418/1432. Acesso em 26/05/2011.

FERREIRA, Eudson; LOPES, Ana Maria Tybisirá. **Educação do campo e visibilidade social: uma experiência no sertão do Araguaia**. Brasília: Idéia Editora, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In MOLINA, Mônica Castanha; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. – Coleção: Por uma educação do campo n°5: Brasília, 2004.

_____. Diretrizes de uma caminhada. in ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 10ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1997.

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

_____. **Pedagogia: diálogo e conflito**. In: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio; GADOTI, Moacir. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, Maria da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOLLING, Jorge Edgard (*et al).* **Por uma educação básica do campo**, n°1. Brasília: MST/UNB/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

_____.Traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Edgar Jorge e outros (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas** – Coleção: Por uma educação do campo, n°4. Brasília, 2002.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural; urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. A universidade e as políticas públicas de avaliação no Brasil. In Oliveira, Maria Izete de (et all**). Política Educacional**. Revista da faculdade de educação da UNEMAT. Ano I, n. 1. (jul-dez 2003).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas, SP, 2003. Tese de Doutorado.

_____. Qual a Organização Curricular Necessária à Prática Pedagógica. in CARVALHO, Diana de; GRANDO, Beleni Salete; BITTAR, Mariluce (Orgs.) **Currículo Diversidade e Formação**. Florianópolis: UFSC, 2008.

_____. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. in **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**. Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de pós-graduação em educação (mestrado em Educação) – Curitiba: UTP, 2006-v. 4, jul./dez.2009.

MATO GROSSO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino**. Resolução N. 126/03 - CEE/MT.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino**. Parecer. 202-B/2003 - CEB/CEE/MT

_____. Lei N. 8806/08. **Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá: Assembléia Legislativa: 2008.

_____. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo: cadernos de subsídios.** 2 ed. Brasília; MEC, SECAD - Grupo Permanente de Educação do Campo, 2005.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção – Cidadania – Pesquisa. in FERNANDES, Bernardo Mançano (et al.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imaginário, cultura e escola rural**. Brasília, ano 14, n.61, p. 118-122, jan./mar. 1994.

RECK, Jair. Um Olhar Histórico-Político e Epistemológico Sobre a Educação do Campo em Mato Grosso. in RECK, Jair (Org.). **Novas Perspectivas para a Educação do Campo em Mato em Grosso. Contextos e Concepções: (RE) significando a aprendizagem e a vida**. Cuiabá: Defanti, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos (et al). Comcepção de educação do campo. In TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

SEDUC. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.** Cuiabá. 2009. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909 Acesso em 20/12/2011.

SEVERINO, Antônio J. A pesquisa qualitativa e suas referências epistemológicas. in **Cadernos de ensaios e pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF**. Caderno n° 7, ano 3, Niterói-RJ: CES, 2002.

SILVA, Maria do Socorro. Reflexões Sobre Currículo e Educação do Campo. in RECK, J. (Org.). **Novas Perspectivas para a Educação do Campo em Mato em Mato Contextos e Concepções: (RE) Significando a Aprendizagem e a Vida**. 1ª ed., Cuiabá: Defanti, 2007.

STRECK, Danilo R. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2° ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais.** 18ª Ed. São Paulo: ATLAS, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da Escola uma Construção Coletiva. in Veiga, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola – uma construção possível.** 3ª ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

ORIENTADORA: Profª. Drª Ilma Ferreira Machado
MESTRANDA : Valdivina Vilela Bueno Pagel
PESQUISA: A organização do trabalho pedagógico da Educação do Campo gestada em Salas Anexas, no Distrito de Vila Aparecida, município de Cáceres/MT.

UM ESTUDO DE CASO

OBJETIVO GERAL: Compreender como se constitui o trabalho pedagógico nas Salas Anexas do Ensino Médio em uma escola situada no campo, tendo como referência as orientações legais para a Educação do Campo.

ENTREVISTADO (a) eu, _____
Conheço o objetivo desta pesquisa, concordo que as informações prestadas por mim na entrevistada realizada dia ___ de _____ de 2011 possam ser divulgadas, publicadas e utilizadas como fonte da referida pesquisa sem nenhum ônus a orientadora, a mestranda e a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, com tanto que a minha identidade (individualidade) seja preservada e mantida em sigilo.

_____
Assinatura do (a) entrevistado (a)

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES-GESTORES

- Qual é sua formação? Quanto tempo atua nas Salas Anexas? Qual(is) disciplina(s)?

- Participou do processo de abertura das Salas Anexas? Quando? Como foi?

- Como vê a organização administrativa das Salas Anexas?

- O que deveria ser feito para melhorar as condições de ensino nas Salas Anexas?

- Quais os materiais didáticos que utiliza nas atividades de ensino?

- De que forma a SEDUC tem dado suporte para o funcionamento e implementação das Salas Anexas?

- Quais os conteúdos você acha que deveriam fazer parte do currículo da Escola Campo?

- A Escola tem PPP? Vocês participam do processo de elaboração? Em que medida?

- E o plano de ensino de cada disciplina como é elaborado? De que forma? Coletiva ou individual?

- Quais materiais vocês utilizam para a elaboração dos planos de ensino?

- Ao elaborarem o plano de ensino vocês observam as orientações das Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo? E as do Ensino Médio?

- Ao selecionar os conteúdos você procura estabelecer algum vinculo com as questões inerentes à realidade da comunidade? Aos saberes dos alunos, da memória coletiva da comunidade?

- O que você acha da escola estar se vinculando a Educação do Campo? E as pessoas na comunidade, os alunos, como tem reagido a essa mudança?

- Você acha que essa comunidade almeja a Educação do Campo?

- Sente-se preparado para ser professor em uma escola de Educação do Campo?

- Quais as perspectivas de superação dos limites e dificuldades para fortalecer a Educação do Campo?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

- Essa situação do vínculo de sua escola estar mudando para outro como você entende isso? O que achou disso?

- O que você acha da escola estar se vinculando a Educação do Campo?

- E as pessoas na comunidade, os outros alunos, como têm reagido a essa mudança?

- Você acha que essa comunidade almeja a Educação do Campo?

- Será que essas mudanças vão interferir no seu estudo? Como?

Como analisa a infraestrutura da escola? Por quê?

- A Escola tem PPP? Vocês participam do processo de elaboração? Em que medida?

- Como considera os materiais didáticos utilizados pelos professores?

- Quais materiais didáticos deveriam ser utilizados?

- - O que deveria ser feito para melhorar as condições de ensino na escola?

- Como considera os conteúdos selecionados pelos professores?

- Quais os conteúdos você acha que deveriam fazer parte do currículo da Escola Campo?

- Onde trabalha? O que você produz? Consegue utilizar o que aprende na escola onde trabalha?

- O que quer fazer quando terminar o Ensino Médio? Por quê?

- Já pensou em mudar do campo? Para onde? Por quê?

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PAIS DE ALUNOS

- Há quantos anos mora na Vila? Vieram de onde, rural ou urbano?

- Qual é sua Profissão?

- O que produz? E como produz? Onde comercializa? Quem são os ajudantes?

- Quais as dificuldades encontradas na propriedade para produzir?

- O que espera da educação da escola?

- O que acha da escola estar se vinculando a Educação do Campo?

- E as pessoas na comunidade, os alunos, como tem reagido a essa mudança?

- Você acha que essa comunidade almeja a Educação do Campo?

- Lembra quando abriu as Salas Anexas? Como foi? Participou?

- Quais são os problemas que você vê nas Salas Anexas?

- Quais os conteúdos você acha que deveriam fazer parte do currículo da Escola Campo?

- O que deveria ser feito para melhorar as condições de ensino nas Salas Anexas?

- A Escola tem PPP? Vocês participam do processo de elaboração? Em que medida?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE CONVERSA INFORMAL COM A POPULAÇÃO DE VILA APARECIDA

- Como surgiu a comunidade de Vila Aparecida?

- De onde vieram as pessoas que moram na comunidade?

- Fale um pouco sobre as lembranças do passado, dos costumes, dos valores, das comemorações, rezas...

- Dessas lembranças o que permanece ainda nos dias de hoje?

- Informações sobre a produção agrícola: pratica agrícolas, principal produção, comercialização, renda...

- E a escola quem tomou frente no movimento de implantação?

- Vocês se incomodam pelo fato de os alunos estudarem no barracão da igreja?

- Quais são os problemas que você vê nas Salas Anexas?

- O que deveria ser feito para melhorar as condições de ensino nas Salas Anexas?

- O que você acha da escola estar se vinculando a Educação do Campo?

- E as demais pessoas na comunidade, como têm reagido a essa mudança?

- Você acha que essa comunidade almeja a Educação do Campo?

- Quais conteúdos você acha que deveriam fazer parte do currículo da Escola Campo?