

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Maria Sueleuda Pereira da Silva

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da
identidade camponesa dos educandos/as**

**TERESINA
2017**

Maria Sueleuda Pereira da Silva

EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da
identidade camponesa dos educandos/as

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí–UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

TERESINA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva, Maria Sueleuda Pereira da
Educação do campo: contributos da prática educativa para
construção da identidade camponesa dos educandos/as /
Maria Sueleuda Pereira da Silva. – 2017.

136 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Josania Lima Portela Carvalhêdo.

1. Educação do Campo. 2. Prática Educativa.
3. Identidade. I. Título.

CDD: 370.19

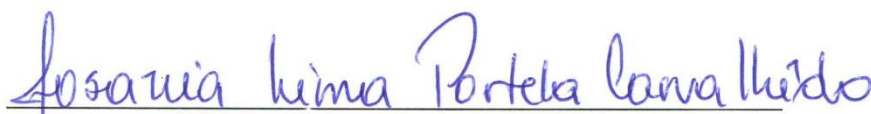
Maria Sueleuda Pereira da Silva

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para
construção da identidade camponesa dos educandos/as**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí–UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 23.02.2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo
Orientadora – UFPI



Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros
Examinadora Externa – UESPI



Prof. Dr. Elmo de Souza Lima
Examinador Interno – UFPI

AGRADECIMENTOS

A minha maior alegria e satisfação nesse momento é reconhecer a importância coletiva de todas as pessoas que contribuíram durante a trajetória percorrida até a conclusão desse mestrado. Essa coletividade foi responsável para que a teimosia, o equilíbrio, a humildade e a paciência me mantivessem firme e entusiasmada, mesmo diante dos tropeços, dos sacrifícios, das angústias e das tristezas dessa caminhada.

Portanto, mesmo correndo o risco de ser injusta, agradeço e dedico essa conquista a todos/as que possibilitaram a sua realização.

O primeiro agradecimento é para ao meu amado Deus, fonte inesgotável de vida, de sabedoria, de iluminação e de ânimo, dele vem toda minha fé, força, inspiração e coragem, fundamental na superação das intempéries dessa caminhada.

A Maria Valentina, vidinha da mamãe, tão pequena, mas, já detentora de uma compreensão muito grande. Foi difícil e doloroso te deixar no nosso Castelo, quando ainda mamava, doía na alma e meu coração sangrava a cada partida, mas a certeza do amor, dos cuidados e do zelo que os anjos do céu e da terra dispensavam a você, me manteve firme na busca desse sonho. Filha, obrigada por me fazer enxergar o verdadeiro significado e beleza da vida, você me encoraja a ser cada dia melhor. Eu te prometo, vou tentar recompensar cada momento de ausência.

A minha família, que sempre me apoiou na busca dos meus ideais e entendeu meus momentos de recuo para o trabalho e estudo: a meus pais, que compreenderam e apostaram no valor do estudo e do trabalho para a formação pessoal pelos cuidados dispensados à mim e à minha filha, pelo exemplo de vida, pela garra que tiveram para nos oferecer sempre o seu melhor e por me conduzir no caminho da justiça, da honestidade e solidariedade.

A minha avó (*in memoriam*), pelos cuidados, pelo carinho e pelos bons ensinamentos que deixou, eles me sustentaram, e nos momentos que achava que não conseguiria, sua voz soava baixinho: “devagarinho a gente rompe”, como se ali estivesse fisicamente.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo carinho, incentivo, companheirismo e amizade verdadeira, sobretudo, Elieusa e Lucélia, que mesmo a distância ficaram torcendo

por mim, garantindo o suporte necessário, para que eu concluísse esse mestrado e que, não fosse a distância, partilhariam deste momento com orgulho e satisfação.

À Maria, a Sandra e a Rayssa, parte da minha família, anjos da guarda, enviados por Deus, para amar e cuidar da Maria Valentina. Sem vocês tudo teria sido mais difícil. Eternamente grata.

À minha orientadora, professora Josania Portela, pelo acolhimento e confiança. Por ter acreditado em mim e na importância dessa temática. Sua simplicidade, profissionalismo e tranquilidade e, acima de tudo, a disposição e sensibilidade às discussões que me proporcionaram relevantes momentos de aprendizagem científica e humana.

Ao professor Elmo de Souza Lima, pela dedicação e entusiasmo nos estudos desta temática, pela partilha solidária dos conhecimentos, no decorrer da minha caminhada acadêmica e pela afirmação de seu compromisso com a luta por igualdade e justiça social. A você, minha admiração e gratidão sincera.

A professora Antonia Edna, professora admirável por sua sabedoria, simplicidade e profissionalismo. Muito grata pela disponibilidade e pelas criteriosas contribuições, que somadas a de Elmo Lima, na qualificação, resultaram no aperfeiçoamento da proposta de estudo.

A professora Lucineide Barros, por se fazer presente na ardorosa e incansável luta dos povos do campo e pelas contribuições e críticas à essa pesquisa.

Agradeço a todos/as professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação e demais servidores, em especial às professoras Amparo Ferro, Bárbara Mendes, Carmem Lúcia e Neide Guedes, com quem tive a oportunidade de construir alternativas para um aprendizado mais dinâmico e concreto, a partir da partilha de saberes e conhecimento, ao logo do desenvolvimento das disciplinas.

À 25ª turma do Mestrado em Educação da UFPI, de forma especial à Luana, Keyla, Valquíria, Juliana e Marina pela partilha de sentimentos comuns, pelos laços estabelecidos durante esses dois anos, fundamental, para dar mais alegria e leveza à ardorosa caminhada.

A Ecoescola Thomas a Kempis, inspiração a aqueles/as que acreditam na possibilidade de construção de outro modelo de educação para a população do campo. Pelo apoio e disponibilidade em colaborar com a pesquisa, em especial à Jaqueline e Adeodata pela acolhida e comprometimento com a luta camponesa.

Às amigas que estiveram tão presente na minha vida, ao longo dessa caminhada. A solidariedade nas dificuldades e a sensibilidade nos momentos de angustias e tristezas me fizeram perceber as possibilidades de driblar aquilo que vivenciamos diante do novo, do ignorado, do não sabido. A paciência e disponibilidade para me ajudar a vencer e a forma humilde e tranquila, como cada uma ofereciam suas contribuições, foi essencial para chegar até aqui. Gratidão à: Naira, Djanira, Ivonice, Neila, Francidalva, Graça, Nina, Sandrinha, Valnêde, Irlandia, Conceição, Ana e Toinha.

Já Faz Tempo que Escolhi

A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos, já não posso
deixar de ver: a verdade
me tocou, com sua lâmina
de amor, o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi.

Thiago de Mel

RESUMO

O modelo de Educação oficial pensado para as populações do campo acentuou a histórica desigualdade social e educacional no Brasil, contrastando com os modos de vida, com os saberes do povo e com a dinamicidade do dia-a-dia camponês. É nesse contexto que surge a Educação no e do Campo como estratégia de transformação social, cultural e humana da população camponesa, incorporando instrumentos de mobilização necessários para fazer ecoar as vozes das populações que vislumbram superar a visão negativa de campo e para serem reconhecidas pelas suas especificidades, identidade e dinâmica, pela sua rica diversidade, e pela efetiva capacidade de contribuir para reafirmar o pertencimento com o seu lugar. A partir dessas reflexões estabelecemos a seguinte questão problema: Como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola Thomas a Kempis contribuem para construção da identidade camponesa dos educandos/as? A pesquisa tem como objetivo, analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Educação do Campo para construção da identidade camponesa dos educandos/as. Para a fundamentação das discussões sobre Educação do Campo dialogamos com: Caldart (1997), Fernandes (2002), Molina (2004), Arroyo (2005), entre outros. Sobre Práticas Educativas: Freire (1985), Franco (2012), Paludo (2012), Charlot (2013), entre outros. Acerca da Identidade nos fundamentamos em: Gadotti (1995), Hall (1992), Woodward (2000), Balman (2005), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida na Ecoescola Thomas a Kempis, da zona rural do município de Pedro II, e constituiu-se como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso referenciado em Yin (2015). Recorremos à entrevista semiestruturada, a observação e ao questionário como dispositivos para produção dos dados empíricos. Em seguida, foram organizados em eixos categoriais, para posteriormente serem analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (1977). O estudo aponta que o processo educativo desenvolvido na Ecoescola demonstra que o fazer pedagógico e metodológico considera a relação dialógica constante entre teoria e prática, favorecendo aos educandos/as refletir criticamente acerca dos elementos que a escola entende ser fundamental para a construção da identidade camponesa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Práticas Educativas. Identidade.

ABSTRACT

The official Education model designed for the rural population has accentuated the historical social and educational inequality in Brazil, contrasting with the ways of life, with the knowledge of the people and with the dynamicity of the peasant day-to-day. It is in this context that Education in and Field as a strategy of social, cultural and human transformation of the peasant population, incorporating mobilization instruments necessary to echo the voices of the populations that vision to overcome the negative vision of the field and to be recognized by their Specificities, identity and dynamics, for its rich diversity, and for the effective capacity to contribute to reaffirm belonging with its place. From these reflections we establish the following problem question: How do the educational practices developed in the Ecoescola Thomas a Kempis contribute to the construction of the peasant identity of the students? The research aims to analyze the contributions of the educational practice developed in the context of the Field Education to build the peasants' identity of the students. For the reasoning of the discussions on Field Education we have dialogues with: Caldart (1997), Fernandes (2002), Molina (2004), Arroyo (2005), among others. About Educational Practices: Freire (1985), Franco (2012), Paludo (2012), Charlot (2013), among others. About Identity we are based on: Gadotti (1995), Hall (1992), Woodward (2000), Balman (2005), among others. The research was developed at the Ecoescola Thomas a Kempis, in the rural area of the municipality of Pedro II, and constitutes a qualitative research of the type study of case referenced in Yin (2015). We used the semistructured interview, the observation and the questionnaire as devices for the production of empirical data. Afterwards, they were organized into categorical axes, later to be analyzed with the support of the technique of content analysis based on Bardin (1977). The study shows that the educational process developed at Ecoescola demonstrates that the pedagogical and methodological approach considers the constant dialogical relationship between theory and practice, favoring the students to reflect critically on the elements that the school understands to be fundamental for the construction of the peasant identity.

Keywords: Field Education. Educational Practices. Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA- Articulação do Semiárido

CEB- Câmara de Educação Básica

CEB's- Comunidades Eclesiais de Bases

CEBI - Comissão de Estudos Bíblicos

CFM- Centro de Formação Mandacaru

CEFFA- Centros Familiares de Formação por Alternância

CGEC- Coordenação Geral da Educação do Campo

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

EFAs- Escolas Famílias Agrícolas

ENERA- Encontro Nacional de Educação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

FPCSA- Fórum Piauiense de Convivência com o Semiárido

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC- Ministério da Educação

MST- Movimento dos trabalhadores Sem Terra

PPP- Projeto Político Pedagógico

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

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UNB - Universidade de Brasília

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E FOTOGRAFIA

QUADRO 01 - Perfil dos alunos participantes	69
QUADRO 02 - Perfil social da família dos alunos participantes do estudo	71
QUADRO 03 - Perfil dos professores	72
QUADRO 04 - Situação Funcional, carga horária e quantitativo de escolas	73
QUADRO 05 - Função, disciplina e formação profissional	74
QUADRO 06 - Categorias e Indicadores de análises dos dados das entrevistas ...	81
FOTOGRAFIA 01 - Início do ano letivo da Ecoescola em 2016	62

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
SEÇÃO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	21
2.1 Do percurso histórico da Educação Rural aos aspectos históricos e conceituais da Educação do Campo	21
2.1.1 Contextualização histórica do campo	26
2.1.2 As lutas dos movimentos em torno da Educação do Campo.....	28
2.1.3 As trajetórias de luta e os desafios para a efetivação da Educação do Campo no Piauí	37
2.2 Práticas Educativas: fomentando a produção de novos conhecimentos políticos-pedagógicos na Educação do Campo	39
2.3 A dinamicidade do campo e os processos formativos na construção da identidade camponesa	48
SEÇÃO III - O PERCURSO METODOLÓGICA DA PESQUISA	55
3.1 Referencial teórico metodológico.....	55
3.2 O terreno empírico da pesquisa.....	61
3.2.1 Histórico da Ecoescola.....	62
3.2.2 Características da Ecoescola Thomas a Kempis.....	65
3.3 Conhecendo os participantes do estudo	68
3.4 Processo e instrumentos de coleta de dados.....	75
3.5 Os procedimentos de organização e análise dos dados	78
SEÇÃO IV - PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ECOESCOLA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA.....	83
4.1 Práticas Educativas centrada na valorização do contexto e experiências dos educandos/as	84
4.1.1 Fundamentos das práticas educativas	84
4.1. 2 A contextualização como metodologia das práticas educativa	89
4.2 Escola do campo: espaço de construção da identidade camponesa	94
4.2.1 A organização do processo educativo para a construção da identidade camponesa	95
4.2.2 Práticas educativas cotidianas na tecedura da construção da identidade camponesa	98

4.3 Encontros e desencontros do processo de construção da identidade camponesa	104
4.3.1 Contribuições e avanços das práticas educativas para a construção da identidade camponesa	105
4.3.2 Desafios para a construção de práticas educativas na Educação do Campo	108
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	113
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	126

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O modelo de Educação oficial pensado para as populações do campo acentuou a histórica desigualdade social e educacional entre as populações urbana e rural, à medida que se estabelece um modelo ideal como referência a ser implantado, contrastando com os modos de vida, com os saberes do povo e com a dinamicidade do dia-a-dia camponês.

Essa lógica educacional unidimensional encontra-se alicerçada no modelo hegemônico colonizador que tem naturalmente uma visão de campo e de suas populações, a partir de suas limitações e de que conhecimento válido é aquele pensado e imposto a esse povo. Nesse caso, este conhecimento sempre esteve e está a serviço do modelo econômico capitalista. É baseada nesta percepção equivocada e conservadora que esta educação vem sendo marcada por silenciamentos produzidos e incorporados às práticas e políticas educacionais que continuam imprimindo marcas de negação ao direito à educação à população camponesa.

Além disso, o modelo hegemônico dispôs aos povos do campo uma educação reprodutivista conservadora que difundiu um ensino acrítico, que conduziu à adequação de um povo ao sistema vigente na tentativa de impedi-los de desenvolver a capacidade de problematização de sua realidade e dos processos históricos que desencadearam a acentuada desigualdade e injustiças sociais, tendo em vista que este processo educacional é alicerçado na concepção de opressão e adestramento do povo.

É nesse contexto que surge a Educação no e do Campo como uma eficiente estratégia de transformação social, cultural e humana da população camponesa, é nela que temos encontrado os instrumentos de mobilização necessários para fazer ecoar as vozes das populações que vislumbram superar a visão negativa de campo e assim passem a ser reconhecidos com a sua identidade, especificidade e dinâmica, marcada pela sua rica diversidade, e com efetiva capacidade de contribuir para uma educação que reafirme o pertencimento e fomenta novas perspectivas de vida.

Assim, é importante pensarmos na melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir das especificidades que nela existem, desse modo destacamos a educação do campo, como elemento para subsidiar as discussões e a implementação das políticas educacionais que possibilitem repensar e rearticular o processo de construção do conhecimento, considerando os seus limites, desafios e perspectivas que se configuram para este campo específico da educação brasileira.

Neste sentido, as políticas públicas em torno da população camponesa ganharam significativo impulso no campo educacional nos remetendo para necessidade de uma profunda transformação social no campesinato brasileiro. Isso implica na ampliação e implementação de políticas públicas educacionais que visem à superação das injustiças e das desigualdades sociais, conduzindo a uma educação transformadora, emancipatória e crítica que fomente a autonomia e a liberdade, de maneira que isso se traduza na forma como redefinimos o modo dos educandos/as construir seu próprio conhecimento.

É nessa perspectiva que as tensões vividas no campo da educação camponesa nos levam a afirmar que as lutas travadas em defesa da qualidade da educação dos/para os camponeses são pautadas na crença da viabilidade de um novo projeto de sociedade, mais justa e igualitária, que desperte a população para questionar os conhecimentos historicamente impostos pelo sistema hegemônico colonizador e, sobretudo, que contemple os saberes e os diferentes modos de pensar o mundo, enfim, a realidade na educação dos povos do campo.

É com esse intuito que a Educação do Campo procura evidenciar os contextos que motivaram a construção de práticas educativas emancipadoras, que busca na reflexão sobre os modos de vida do povo a tradução para a educação que atende os anseios e a necessidade dos povos do campo, confrontando com as realidades educativas onde há a apropriação capitalista dos saberes do povo e o impedimento das transformações e a libertação social.

Desse modo, na construção e organização da política de Educação do Campo, é imprescindível compreender a relevância de termos uma base conceitual e metodológica bem definida e compreendida coletivamente. Assim, temos como indicativo e orientação à pedagogia de Freire, a pedagogia da alternância, a pedagogia do movimento, a pedagogia socialista. Estas direcionam para práticas educativas que fomentam a formação humana, o engajamento nas lutas e nas

organizações sociais, o trabalho como princípio educativo e o fortalecimento de políticas públicas que efetivamente estejam voltadas à valorização e ao fortalecimento da identidade camponesa em toda sua complexidade.

Nesse contexto, entendemos que, para a construção da identidade camponesa dos/as educandos/as, se faz necessário pensar em projetos políticos-pedagógicos, currículos, metodologias e práticas que superem os discursos dicotômicos e os paradigmas que potencializam uma prática conservadora e reprodutivista não articulados aos contextos e realidades sociais em que são desenvolvidos, e, ainda, os hegemônicos que não contemplam as especificidades da Educação do Campo.

É relevante observar que algumas práticas educativas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo têm sido inspiradas por discussões e paradigmas, que mostram as possibilidades e a necessidade de redirecionar os conteúdos trabalhados na escola de forma que nele se traduza a realidade daqueles que realmente o vivenciam no seu cotidiano.

Vale ressaltar que as marcas da colonização e do pensamento hegemônico se perpetuam nas discussões e nas práticas. Dessa forma, é desafiador a proposição de um pensamento crítico que torne as práticas instrumentos de transformação e formação na construção de identidades.

Sendo assim, as práticas educativas precisam ser desenvolvidas na perspectiva de romper a reprodução do conhecimento e na busca da produção do conhecimento que possibilita a superação da educação bancária. Neste caso, as práticas educativas que proporcionam reflexões críticas e emancipadoras devem contribuir para que os/as educandos/as aprendam por meio da troca de experiência entre os colegas, na comunidade em que vivem e com os professores, numa relação dialógica e problematizadora que desperte o espírito da investigação crítica, desencadeando, neste caso, novos procedimentos de ensino voltados à construção do conhecimento e fortalecimento da sua identidade.

É nesse contexto que encontramos a inquietude necessária que nos motiva diariamente a estarmos juntos ao coletivo de pessoas que fez/faz a opção de ressignificar e a (des) construir diariamente os próprios conhecimentos, a partir da vivência com as populações do campo. Essa consciência, infelizmente, não foi desencadeada no espaço da academia, penso que é um espaço oportuno e legítimo

para quem não tem a oportunidade de vivenciar em outros espaços esse processo de conscientização política.

Desta forma, as afinidades com as temáticas relacionadas à Educação do Campo se acentuaram a partir das vivências sociais, como militante e profissional técnica em agropecuária, com as famílias camponesas no Semiárido piauiense onde atuamos como educadores em processos formativos, mas, sobretudo, quando tivemos a oportunidade de experimentar/vivenciar a organização, as tensões e as perspectivas coletivas de ocupações de terras pelo sul do estado. Nessa ação, tivemos a oportunidade de junto com os/as camponeses - crianças, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres - viver a ânsia por um pedaço de chão para morar e plantar, viver a tensão que o latifúndio provoca no sem terra, quando percebe que suas cercas poderão ser rompidas, também experimentamos os saberes e os sabores que só este tipo de vivência propicia.

Esse processo foi determinante para que a nossa identidade e o nosso sentimento de pertencimento se fortalecesse, tendo em vista que todo esse processo era convergente com as práticas das lidas na roça que experimentamos ainda quando criança, juntamente com a família, nas plantações, nas apanhas (colheitas) de feijão, de arroz e nas farinhadas que se estendem por todo mês de julho e, também, pelo não entendimento da causa da exploração da força de trabalho familiar, da injusta distribuição de terras e das formas inapropriadas de seu uso.

Nessa caminhada direcionamos nosso esforço de estudo, produção teórica, militância, trabalho e de vida, para o campo. Fazemos pela convicção de que parte imprescindível da superação das fragilidades desta sociedade perfaz a luta contra o modelo de produção agrícola que destrói a natureza, detona nossa saúde e expulsa nosso povo de seus ambientes de vida.

Essa concepção foi fundamental para nossa formação humana e profissional, nos propiciando a ampliação dos saberes do campo/sertão, assim como a consciência crítica acerca dessa realidade. Aprendemos com o povo camponês, através com seus modos, saberes e ensinamentos que, mais do que ensinar, temos que nos permitir aprender numa relação dialógica e isso implica compreender que, no processo de produção do conhecimento, todos os elementos e pessoas são protagonistas.

Diante das muitas partilhas e vivências com o povo camponês, nos sentimos provocados a sonhar junto, e com a responsabilidade de contribuir na busca das alternativas que garantam a efetivação das possibilidades de vida que o campo oferece. Assim compreendemos que as labutas do cotidiano, os modos de vida, as relações que se estabelecem no campo a partir das experiências com a terra são elementos do processo de formação da população camponesa que precisam ser pautados e referenciados dentro da formação escolar e acadêmica.

Nessa perspectiva, assumimos o compromisso de pautar nossos estudos na Educação do Campo e todos os elementos que potencializem a desmistificação dos estereótipos do lugar e a consequente invisibilidade de seus povos, com o propósito de colaborar para efetivação de políticas educacionais que vislumbrem o rompimento com o silêncio que impediu aos/as camponeses o usufruto de sua cidadania plena, sobretudo de justiça, solidariedade e vida digna.

Com o intuito de darmos nossa contribuição nas discussões acadêmicas sobre os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais da Educação do Campo, realizamos nossa primeira pesquisa, durante o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, na qual investigamos: “A Educação do Campo como estratégia de convivência com o Semiárido”, realizada na Escola Família Agrícola do Território Serra da Capivara localizada em São Lourenço do Piauí-PI. Esse estudo nos permitiu ampliar a concepção da importância da Educação do Campo na disseminação das práticas educativas que permitem uma convivência harmoniosa das populações com a região semiárida.

Posteriormente, nos inserimos no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB e desenvolvemos um estudo intitulado: “A prática educativa como espaço de reflexão crítica e produção de saberes no contexto da Educação do Campo”, realizada na Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II - PI. Essa pesquisa nos permitiu analisar como as práticas educativas possibilitam a reflexão crítica acerca da realidade dos educandos e contribui para reafirmação do pertencimento ao campo.

Esses estudos nos motivaram, ainda mais, ir à busca das oportunidades de inserção no mestrado em educação, como forma de aprofundamento e produção de

conhecimentos acadêmicos. Tendo por base os estudos preliminares que realizamos e as experiências vivenciadas, partimos no Mestrado em Educação da seguinte questão-problema: Como as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola Thomas a Kempis contribuem para a construção da identidade camponesa dos/as educandos/as?

A partir dessa definição, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Ecoescola Thomas a Kempis para construção da identidade camponesa dos/as educandos/as. Para nortear nossa investigação nos apoiamos nos seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a prática educativa da Ecoescola Thomas a Kempis; b) identificar como as práticas educativas contribuem para construção da identidade camponesa dos educandos/as; c) compreender os desafios enfrentados pelos educadores/as na construção de práticas educativas para a educação do campo que possam contribuir para construção da identidade camponesa dos educandos/asa.

Vale ressaltar que as inquietações que sinalizaram a necessidade de aprofundar a temática deram origem às seguintes questões norteadoras do estudo: Quais os fundamentos da prática educativa desenvolvida pela Ecoescola? Quais articulações estabelecidas entre a prática educativa e as experiências da vida camponesa que contribuem para construção da identidade camponesa dos educandos/as? Quais os desafios vivenciados pelos Educadores/as na construção de práticas educativas que fortaleçam a construção identidade camponesa dos educandos/as?

As discussões desenvolvidas neste estudo estão fundamentadas em teorias críticas da educação, assim, nos apoiamos em vários teóricos para referenciar nossas reflexões e análises. Sobre Educação do Campo dialogamos com: Arroyo (2005) Caldart (2000), Fernandes (2006), Molina (2004), entre outros. Sobre Práticas Educativas tomamos como referencial os estudos de Franco (2012), Freire (1987), Charlot (2014), Paludo (2012), entre outros. Na discussão acerca de Identidade e pertencimento recorreremos a Balman (2005), Gadotti (1995), Hall (1992), Woodward (2000), entre outros.

A metodologia utilizada na pesquisa teve como foco a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, pois a partir dessa técnica a realidade foi melhor observada e compreendida. Recorreremos à 1) entrevista semiestruturada, 2) a observação e 3)

ao questionário como dispositivos para produção dos dados empíricos. Em seguida foram organizados em eixos categoriais, para posteriormente ser analisados com o apoio da análise de conteúdo. A pesquisa foi desenvolvida na Ecoescola Thomas a Kempis, da zona rural do município de Pedro II, e teve os docentes e educandos como interlocutores do estudo.

A partir dos estudos teóricos, da pesquisa de campo e da organização dos dados, estruturamos nosso trabalho em cinco sessões. Na primeira seção, introdutória, apresentamos os motivos geradores da investigação proposta que nos remeteram ao objeto de estudo, as considerações sobre o contexto do estudo, destacando a problematização da realidade, a questão-problema e os objetivos que nortearam a pesquisa.

A segunda seção: “Educação do Campo: história, concepções e práticas educativas”, está dividido em subseções, trazendo uma abordagem sobre o percurso histórico da educação rural, bem como dos aspectos que fundamentam a Educação do Campo, as práticas educativas que fomentam a produção de novos saberes políticos-pedagógicos e os processos formativos na construção da identidade campesina.

Na terceira seção: “O percurso metodológico da pesquisa”, apresentamos todo processo metodológico, destacando a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, como alternativa metodológica, entendendo ser a que mais se adequou à investigação das práticas desenvolvidas na Ecoescola.

A quarta seção: “Práticas educativas na educação do campo: a experiência da Ecoescola como instrumento formativo de construção da identidade camponesa”, apresentamos, analisamos e discutimos os dados obtidos para alcance dos objetivos propostos no estudo. Finalmente, na quinta seção, denominada “Algumas considerações”, evidenciamos a partir da resposta ao nosso problema e objetivos da pesquisa, os aspectos que identificam a experiência exitosa da Ecoescola, bem como os desafios a serem superados.

Com a pesquisa, identificamos a disseminação das práticas educativas que vêm se constituindo como espaço de reflexão crítica e na construção da identidade dos educandos com o campo. Da mesma forma, contribuem para o fortalecimento e a ampliação de práticas educativas desenvolvidas a partir de experiências das organizações do movimento social.

Desejamos que os aprendizados que esse estudo nos proporcionou possa ter a relevância necessária para a pesquisa na educação, assim como possa contribuir para ampliação das políticas públicas educacionais para os povos do campo que historicamente tiveram o direito educacional negado. Da mesma forma, esperamos que a investigação realizada possibilite o reconhecimento do campo como espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade e, por ter se transformado, em um espaço de lutas por melhores condições de vida, e, sobretudo, pelo direito à educação de sua gente.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

(...) Então as práticas se dão no sentido, sempre de valorizar, de procurar mostrar que aquilo que tem lá na comunidade é importante, mas que precisa também ser melhor visto, que ele precisa também investir nele mesmo pra que o lugar dele possa perder essa visão negativa que se tem do campo (Macaúba, colaboradora da pesquisa).

Essa epígrafe representa uma provocação, um convite para perceber o conjunto de processos educativos que vem se desenvolvendo no campo e que apontam para a necessidade de reinventarmos as escolas e o ensino das populações camponesas. São esses processos educativos, seus povos e suas pedagogias que vêm contribuindo para desconstruir o imaginário, extremamente negativo, que predominou acerca do campo e de suas populações, a fim de mudarmos a concepção de educação e da escola que ao longo do tempo foi oferecida aos filhos/as de camponeses, dando-lhes o direito e a oportunidade de construir e vivenciar processos educacionais que incorporem a vida, a dinamicidade e as riquezas de seu lugar, que possibilitem compreender que esses processos também são formadores de saberes, valores e, conseqüentemente, de identidades.

Baseados no exposto, discorreremos a seguir acerca de alguns aspectos históricos e conceituais da Educação Rural que nos levam a uma compreensão melhor da luta das populações do campo por escolas que garantam a seus filhos um aprendizado/conhecimento que situe o contexto da conquista do direito e da igualdade de oportunidades. Da mesma forma, pautaremos as práticas educativas que fomentam a produção de novos saberes políticos e pedagógicos na Educação do Campo que apontam a dinamicidade camponesa como processo formativo na construção da identidade dos educandos/as.

2.1 Das marcas históricas da Educação Rural aos aspectos históricos e conceituais da Educação do Campo

Para compreendermos melhor o contexto atual e os processos de educação que vem sendo pensado e implementado no e para o campo, se faz necessário

rememorar o percurso histórico da Educação Rural assim como seus grandes desafios.

Segundo Molina (2004), a educação rural teve origem no pensamento latifundista empresarial, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorpora princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem do solo, da água, da floresta, das culturas, de cultivos e da pesca, enfim, desta convivência harmoniosa com a natureza e com os seres humanos e suas correntes mais conservadoras ignoram a realidade que se propõe a trabalhar.

Por consequência desse fato era perceptível por todos aqueles que vivenciaram a Educação rural algumas características tais como: a precariedade das instalações físicas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar demonstradas, sem falar que ao longo do século XX, inúmeras leis foram promulgadas e projetos implantados sem nenhum resultado expressivo (ROCHA, 2014).

A constituição de 1932, no parágrafo único do artigo 156, garantiu 20% das cotas destinadas pela União ao ensino no meio rural, entretanto para a operacionalização da lei houve muitos obstáculos por conta da escassez de instituições públicas que cuidassem da articulação nas esferas municipal, estadual e federal (ROCHA, 2014).

Segundo Paiva (1987), em 1933 o governo federal anunciava que seria necessário a educação das populações rurais para a permanência no campo como proposta de contenção do êxodo rural. E a partir desse período surge o ideário centrado na tensão rural/urbano, ou seja, a escola deve trabalhar para manter o homem e a mulher no campo ou prepará-lo para ir em direção aos grandes centros urbanos. Essa lógica permeou as pesquisas e os projetos desenvolvidos sobre o tema ao longo de décadas.

A ideia de que a escola deve direcionar sua dinâmica para que as populações permaneçam no campo ou se preparem para ganhar a vida nos grandes centros urbanos, mantém a tensão que abriga duas questões importantes: a primeira é que essas populações eram constituídas dos pobres do campo, e, a segunda é que o aumento dos índices de concentração da propriedade de terras era o que determinava a permanência ou não no meio rural naquele momento. Desse modo,

“Milhares de pessoas dirigiam-se para as cidades pelo fascínio da modernidade, mas também porque não havia lugar para sobreviver no campo” (ROCHA, 2014, p. 15).

Até meados dos anos de 1940, não se percebe nenhuma ação concreta em torno da implantação da escola no meio rural. Somente em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo governo federal através do Decreto nº 4.958/42, sobre as providências com relação à escola no meio rural, é que se vislumbra, de fato, uma ação concreta (ROCHA, 2014).

Esse fundo implicou a descentralização dos recursos e também a descentralização das responsabilidades administrativas e pedagógicas, pois coube aos Estados assumir a responsabilidade pelo Ensino Primário, os quais, por sua vez, assumiram a escolarização nas áreas urbanas e delegaram aos municípios a responsabilidade das áreas rurais.

Segundo Calazans (1985), nesse mesmo período foram criados programas de alfabetização, com especial atenção na educação de adultos, educação comunitária e assistência técnica, empregando um volume significativo de recursos financeiros e técnicos para o campo.

Para os autores, Arroyo (1982), Ammann (1985), Fonseca (1985) e Paiva (1987) a finalidade desses programas era difundir a modernização tecnológica na agricultura, o desenvolvimento comunitário e a alfabetização de jovens e adultos, com função de inovar os hábitos de trabalho e estimular a formação de novos valores, semelhantes com os exigidos pela sociedade moderna.

A educação escolar para as crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do poder executivo municipal, ficando as prefeituras com o poder de contratar e demitir professores, construir e fechar escolas, estabelecer parcerias com os Estados para a formação docente.

Segundo Rocha (2014), no meio rural, a instalação e o funcionamento das escolas dependiam geralmente da ação de fazendeiros e párocos. O fazendeiro cedia o espaço, o mobiliário de sua residência ou o terreno para construir uma edificação e em outras situações, o padre reivindicava do poder municipal ou estadual e garantia seu funcionamento nas dependências das igrejas, sendo que na maioria das situações, o poder público custeava as despesas com o pagamento da professora.

A precariedade das instalações físicas por falta de investimentos, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos eram destinados para a escolarização, formação e acompanhamento do trabalho pedagógico são lacunas que provocavam o fechamento da escola. Ressaltando que estas escolas só ofereciam as três primeiras séries do Ensino fundamental (PORTO, 1994 e ROCHA, 2004).

Registramos que até os anos de 1960, as limitações acima citadas foram aprovadas com a tentativa de transferência do modelo urbano para o rural, passando a ser preocupação dos educadores e políticos da época essa proposta de “urbanização” da escola rural e assim, movimentos como o “Ruralismo pedagógico” e a “Sociedade Brasileira de Educação Rural” ressaltavam que o modelo urbano destruía a cultura rural e contribuía para o êxodo rural (ROCHA, 2014).

O autor chama atenção para o sentido de rural utilizado como parâmetro para a crítica utilizada à escola que se considerava urbanizadora. Para este, o “Ruralismo pedagógico” enfatizava o rural em dois sentidos: o primeiro, como espaço de manutenção de hábitos, valores e relações sociais, ou seja, é o rural do folclore, das danças, das relações amistosas entre coronéis, posseiros, arrendatários, agregados e sitiante; e o segundo como espaço de modernização, da incorporação de tecnologias, mas que conservava a pureza do povo (ROCHA, 2014).

O processo de modernização do Campo trouxe a escola para superfície dos debates, e em meados dos anos de 1970, a produção científica sobre a temática, assume relevância na academia. O alto índice de analfabetismo é motivo de espanto para os técnicos e pesquisadores na formulação de programas de desenvolvimento rural (ROCHA, 2014). Surgem então as pesquisas e publicações mostrando o retrato da escola no meio rural como forma de mostrar a preocupação com a precariedade do cenário ao longo do século.

De acordo com Rocha (2014), nesse mesmo período são questionadas as ideias do “Ruralismo pedagógico” e a escola do meio rural passa a ser discutida no eixo do trabalho, a partir dos estudos de José de Souza Martins, que traz a discussão acerca da valorização da escola e do trabalho no meio rural. Para este, a escola era um instrumento com vínculo direto ao processo de modernização do campo, isso significa que modernizar era adentra-se ao modelo de produção

capitalista instalado no campo ou migrar para os centros urbanos, assim permanece a tensão rural/urbano.

A precariedade das escolas rurais era tão intensa que alguns pesquisadores se perguntavam se haveria possibilidade de criticar a escola como instrumento de urbanização. Os estudiosos se questionavam: como resolver o problema concreto da escolarização da população do meio rural? Quais as diretrizes e os setores públicos deveriam assumir para equacionar os problemas?

Para Rocha (2014), esses questionamentos tiveram respostas a partir da conclusão que não seria necessário pensar a escola no meio rural e sim, oferecer como alternativa o transporte das crianças e jovens que ali ainda permaneciam para os centros urbanos mais próximos. A nucleação¹ foi a política pública dada como resposta à necessidade de garantir que todas as crianças e jovens pudessem está na escola.

No âmbito mais geral das políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais do Brasil, constatamos que estas não têm dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com formação profissional própria para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente os governos brasileiros implantaram uma educação que não atende e não respeita as especificidades regionais e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo. Esse paradigma² é marcado por contradições que, de certa forma, interferem na implementação de políticas públicas de afirmação para as populações que vivem e trabalham no campo.

Assim, os estudos sobre educação rural apontam significativas contribuições, para compreendermos com mais clareza, que a educação historicamente oferecida aos filhos e filhas dos agricultores/as, ou seja, a escolarização elementar, através das classes multisseriadas de 1ª a 4ª série, aparece como apêndice da legislação educacional até meados dos anos de 1990, com a denominação de educação rural, Calazans (1993), Damasceno (1993, 2004), Gritti (2003), Leite (1999), Rodrigues (1991) e Speyer (1983).

¹ A nucleação significa o agrupamento de várias escolas, antes organizadas no meio rural, em um núcleo central. A viabilização da nucleação ocorre através do transporte escolar para deslocamentos dos alunos da sua comunidade de origem para a escola situada em locais de maior aglomeração de pessoas.

² Os Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo universalmente reconhecidas que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. Para Kuhn (1991), os “paradigmas são realizações científicas que geram modelos que, por período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados.” (p. 218).

2.1.1 Contextualização histórica do campo

A luta camponesa tem assumido o papel de contestar e de tornar público, como vem ocorrendo a reestruturação do capitalismo no campo nos últimos vinte anos, com a implantação das grandes empresas internacionais, multi e transnacionais, para a exploração do solo brasileiro e para a prática da biopirataria, das transformações de biomas e de culturas e a construção de hidroelétricas (JESUS, 2011). Também os incentivos governamentais têm impulsionado o desenvolvimento do agronegócio, a implementação de alta tecnologia para a produção da monocultura, como a soja e a cana-de-açúcar; da engenharia genética, que modifica as características dos alimentos por meio da transgenia, entre outros.

Essa lógica de interesses meramente econômicos não reestrutura o campo, pois essa forma de produção não gera força de trabalho, ao contrário, concentra renda, destrói os resíduos das práticas agroecológicas ainda existentes e as formas de organização do trabalho familiar. Além disso, mantêm estruturas arcaicas de relações de trabalho, incluindo o trabalho escravo, os povos do campo e suas técnicas são excluídos e tidos como improdutivos, seus territórios não são reconhecidos como lugar de vida.

É importante ressaltarmos que nessa lógica meramente econômica, a educação no meio rural é pautada no paradigma que se apoia numa visão tradicional distorcida de campo, que não se dispõe a estabelecer as relações emergentes e muito menos acolher as demandas dos movimentos sociais de valorização das especificidades do campo. Assim, a educação rural passa a ser um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora.

Nesse projeto, o sistema capitalista também se mantém a partir da disseminação de um imaginário social que dicotomiza campo e cidade, tratando tudo o que é rural como improdutivo, ultrapassado, residual, arcaico, isto é, incapaz de ser desenvolvido. Desde a revolução industrial, a cidade passou a ser espaço de muitos privilégios e de referência do desenvolvimento para onde todos deveriam se referenciar.

Esse modelo de desenvolvimento tem favorecido a ampliação dos focos de resistência no campo contra o avanço do capitalismo, possibilitando um movimento de aprendizagem política diferenciada, tendo em vista que o significado das lutas

têm-se dado pelas novas gerações de camponeses que se diferenciam das gerações tradicionais no enfrentamento do capitalismo.

Petras (1997) afirma que temos uma nova geração de camponeses que possuem características muito diferentes do camponês tradicional, com melhores níveis de educação e com um grau de formação política capaz de compreender os elementos que constituem a política nacional e internacional e estão comprometidos com a formação de quadros e dirigentes a partir das lutas no campo.

Os movimentos sociais do campo, nos últimos anos, têm-se organizado e promovido ocupações de terra por diversos territórios no país, no entanto, a diversidade dos movimentos, não tem sua origem e não se organizaram somente a partir da expulsão da terra, ainda que esta seja uma principal referência de luta da classe social, os trabalhadores combinam a luta pela terra com outras reivindicações, principalmente a educacional.

Na contramão das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, percebemos que o campo tem se tornado espaço de grande reprodução do capital devido ao crescimento econômico que reforça as políticas compensatórias de diminuição da pobreza, sem ampliar a redistribuição da terra (JESUS, 2011). Mesmo assim, temos percebido um crescimento no diálogo entre Estado e os movimentos sociais e a materialização desses diálogos no campo educacional vêm se dando através de algumas políticas e programas que discutiremos posteriormente.

Vale ressaltar que o campo não significa o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (FERNANDES; MOLINA, 2004). Para a Via Campesina, movimento que também luta pela terra de trabalho, o conceito de campo tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas.

Quando nos referimos ao Campo consideramos trabalhadores/as que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como por exemplo: os camponeses/as, os/as quilombolas, os/as indígenas, os pescadores, os/as caiçaras, os caboclos/as, os/as boias-frias, os seringueiros/as, os povos da floresta, os/as caipiras, os lavradores/as, os posseiros/as, os sem terra, os roceiros, os sertanejos, etc (CALDART 2004).

É, portanto, um universo de várias culturas, várias concepções de educação, tornando a emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela Educação

do Campo como um espaço de diálogo entre as diversidades e construção de novo projeto societário.

2.1.2 As conquistas dos movimentos em torno da Educação do Campo

Contrapondo ao modelo de educação rural, denominamos a Educação do Campo um conceito, uma prática e uma teoria e, para que o projeto possa ser denominado de Educação do Campo, precisa atender no mínimo três princípios básicos: primeiro, apresentar participação ativa das populações do Campo no planejamento, execução e avaliação; segundo, apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade; e, terceiro, assumir compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade (ROCHA, 2014).

O autor aponta alguns elementos que diferem a Educação do Campo da Educação Rural como: a emancipação e a resistência camponesa, o usufruto do direito e a alternativa de escolha em permanecer no Campo, e dali buscar formas de viver, ou de procurar na cidade a concretização de seus objetivos, mas que seja por opção e não uma imposição.

Para Rodrigues (2009), a educação do Campo é um movimento construído “a muitas mãos”, que envolve lutas e representa a resistência dos sujeitos do campo, que tem suas raízes entrelaçadas à cultura camponesa e ao trabalho no campo.

Salientamos que a Educação do Campo é pautada no paradigma que concebe o campo como lugar de possibilidades, de vida e da resistência camponesa, dos que lutam pelo acesso à terra e pelas condições de nela permanecer, assim como reconhece a diversidade dos sujeitos sociais e de seus territórios.

Assim, na década de 1970, surgem as propostas educacionais que emergiram das discussões realizadas pelos movimentos, dentre os quais podemos relacionar: os Centros Familiares de Formação por alternância; as escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores Sem Terra - MST, que assume atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas, as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências de educação popular, as práticas

educativas das comunidades eclesiais de base Caldart (1997), Menezes Neto (1997) e Pessoa (1999).

Vale lembrar que a denominação “educação rural” como conceito, continua sendo utilizada em algumas regiões do país, assim como por algumas organizações sociais e sindicais, como forma de demarcação da realidade, da cultura e do trabalho da zona rural, muito embora sejam movimentos que somam nas discussões e conferências de educação do campo, pois se a denominação “do campo” se relaciona com a luta pela terra e a perspectiva de um projeto popular de sociedade, para a maioria dos trabalhadores rurais, a escola rural no século XXI, enfrenta enormes dificuldades, dentre elas as classes multisseriadas, organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente, estas são organizadas sem a devida atenção e estruturação para o efetivo funcionamento.

Apesar dessas dificuldades, essa questão vem sendo pautada na agenda, não só dos movimentos sociais, mas, também, do poder público, assim passamos a acreditar que o papel exercido pelas escolas rurais até agora pode ser revertido a partir das experiências bem sucedidas no âmbito da educação do campo (BAPTISTA 2003).

Vale ressaltar que quando propomos uma educação para além daquela que foi ofertada, não se trata de romantizar pedagogicamente a ação educativa, esperando da escola o que ela não pode ofertar ao seu público, mas, a partir dela, repensarmos outro modelo de sociedade em que caiba nele um projeto de educação que considere os sujeitos e seus modos, suas vivências e seus saberes como elementos indispensáveis nessa construção.

No final dos anos 1980, o Brasil viveu um momento de efervescência dos movimentos sociais em torno de debates sobre a escolarização para os povos do campo e é a partir daí que emerge o movimento de Educação do campo.

Nesse contexto, os movimentos sociais ligados ao Campo se depararam com a ausência da escola no campo e ou baixa qualidade, e a partir daí surgiu o questionamento de como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíram rumo a cidade para estudar.

Com esse intuito, os movimentos sociais do campo, tendo o MST como liderança, nos anos de 1990, incluem a educação como demanda de prioridade relacionada a um projeto de sociedade que se contrapõe ao rural como negação

histórica dos sujeitos que vivem e trabalham da/com a terra, (RIBEIRO, 2010). Esses movimentos ressignificam a si mesmo, enquanto sujeitos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação.

Em 1996, o MST e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG, em parceria com outros movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e igrejas, criam o Movimento por uma Educação do Campo. O movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação de precariedade das escolas bem como a implantação de um sistema escolar que atenda aos interesses da população (ROCHA, 2014). Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Esse movimento coloca como desafio construir uma “proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 20), não apenas com o propósito de distinguir a cultura de um povo e seu lugar, mas, sobretudo, como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do Campo.

Em 1997, o Movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realiza o I Encontro Nacional de Educação de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Nesse período foi implementado no Brasil o Programa Escola Ativa, com o objetivo de elevar o rendimento dos alunos/as de classes multisseriadas rurais.

Em 1998, realizou-se a I Conferência nacional por uma Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Nesse mesmo ano algumas políticas começam a ser implementadas, a exemplo da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA que inicialmente era vinculado ao setor de projetos especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário, mas posteriormente o Programa passa a depender do apoio das instâncias mais elevadas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A significativa demanda educacional decorrente da reforma agrária, bem como as necessidades dos assentamentos, justificam plenamente a existência, no âmbito do INCRA/Ministério

do Desenvolvimento Agrário-MDA, de um programa que atenda especificamente as necessidades dessa população (SANTOS 2010).

Uma das principais características do PRONERA é o enfrentamento à unificação cultural e a afirmação do direito à diversidade, assim, o programa estabelece como concepção de política pública, a garantia de participação dos sujeitos coletivos, capazes de universalizar novos direitos alicerçados na promoção da diversidade. Vale registrar o PRONERA, foi fruto das discussões realizadas durante o I ENERA

A emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar por uma escola comprometida com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo é o elemento que o Movimento por uma Educação do Campo traz que o diferencia da luta histórica pela educação do meio rural (ROCHA, 2014). Não se trata de uma escola *para, por ou com*, mas *do*, ou seja, com vínculo de pertencimento político e cultural com o lugar pelo qual os sujeitos estão inseridos.

Atualmente o movimento social do Campo vivencia uma luta pela existência concreta e com qualidade das escolas, em função de evidência que no Brasil, ainda não se conseguiu criar processos que viabilizem a implantação de escolas para o povo camponês, o que acarretou sinais profundos de desigualdade social e educacional que atinge as populações do Campo. Segundo Molina (2008), conhecer as marcas da desigualdade do sistema escolar do Campo é condição para compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para construir caminhos à sua superação.

Entendemos que se faz necessário garantir escolas do campo em todos os níveis de ensino da educação básica, com qualidade, que assegure a permanência dos estudantes, contrariando o fechamento asobreado de escolas, e a ideia da nucleação adotada pelos municípios, assim como o aumento significativo do transporte escolar.

A partir da luta dos movimentos sociais foi em 2001, o Parecer CNE/CEB 36/2001 orientou a publicação da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo. Essas Diretrizes se constitui como a materialização das lutas dos povos do Campo em um documento que assegura uma política que engloba as especificidades do Campo (BRASIL, 2002).

Em 2003 foi criado o Grupo de trabalho da Educação do Campo no Ministério da Educação. Em 2004 este grupo foi responsável pela instalação da Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC) na Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização. Entre 2005 e 2006, a (CGEC) juntamente com os Movimentos Sociais e Universidades, realizou vários seminários nos Estados com o intuito de promover o debate junto as prefeituras e também divulgar as Diretrizes Operacionais e fomentar junto as Secretarias Estaduais de Educação essas ações.

Em 2006 foi elaborado o Parecer CEB/CNE/MEC n. 1/2006, que trata dos motivos e aprova os dias considerados letivos na Pedagogia da alternância. Segundo Begnami (2010), esse parecer fortaleceu os processos de organização pedagógicas dos Centros Familiares de Formação por alternância (CEFFA), assim como as práticas de formação de professores no formato Tempo Escola/Tempo Comunidade. Nesse período também foi lançado o PROJOVEM Campo - Saberes da Terra que lançou bases para alcançar os espaços da agricultura familiar bem como introduzir a formação profissional na perspectiva pedagógica da agroecologia. O público do programa, são jovens na faixa etária que compreende entre 15 e 29 anos, em regime de alternância.

Em 2007 foi implantado o Programa das Licenciaturas do Campo (PROCAMPO) a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica. Essa iniciativa partiu do Ministério da Educação através da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, por meio de parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior.

Em 2008, a absolvição do Programa Escola Ativa trouxe as classes multisseriadas para o contexto da Educação do Campo (BRASIL, 2007).

Em 2009, já se vislumbrava um conjunto de programas, projetos, atividades e várias ações através das experiências desenvolvidas em todas as regiões do país com destaque as pesquisas realizadas e as que estão em andamento. Para reavermos o tempo perdido é necessário, segundo Molina (2008, p.30), “exigir a elaboração de políticas afirmativas, que sejam capazes de acelerar o processo de supressão das intensas desigualdades no tocante à garantia de direitos”. A extrema situação de desigualdade que essas pessoas vivenciam historicamente exige políticas diferenciadas para que possam adquirir condições para usufruir das políticas generalizantes.

Em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.352, o qual o Estado brasileiro integra o PRONERA à política pública de Educação do Campo e traz no bojo do Art. 6º:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 04).

Para os movimentos sociais esse Decreto significa um marco histórico da educação do campo, por trazer a conceituação das populações camponesas e a definição de escola do campo. Estabelece ainda os princípios que abrangem os processos de ensino, considerando as especificidades dos sujeitos nele envolvidos.

Em 2011 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC- campo, integrado ao Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO), e incorporado ao PRONATEC do Ministério da Educação com apoio do Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA. Vale ressaltar que esse programa evidencia a disputa do agronegócio por recursos públicos uma vez que a incorporação da formação profissional está concebida na óptica da agricultura industrial.

Em 2013 foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO com o objetivo de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas no campo. O Programa apresenta um conjunto de ações que se articulam para garantir a melhoria na qualidade do ensino, além da formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades. O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2012, p. 04).

Em 2014, a preocupação com o fechamento assoberbado das escolas situadas no campo motivou a instituição da lei 12.960, parágrafo único do artigo 28, que aumenta o grau de exigência em caso de fechamento das escolas nas áreas rurais. Segundo informações no site do MST, em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia, 407 no Maranhão, 377 no Piauí, 375 no Ceará e 332 no Pará. Esses

fechamentos estão concentrados e afetam com maior intensidade, os municípios mais pobres no norte e nordeste.

É importante ressaltar que o fechamento das escolas do campo proporciona o esvaziamento das populações e a nucleação, alternativa adotada pelos gestores para amenizar a falta de escolas nas comunidades não exclui a consequente negação dos direitos da população camponesa de crescer, aprender e se desenvolver no seu local.

Arroyo nos chama a atenção para pensar na tensão que hoje vivemos na defesa dos direitos, pois estes são “definidos apenas como direitos abstratos a serem negados como direitos concretos, direitos tão universais que não vimos gente, não vemos seres humanos neles” (1982, p.128). Afirma, portanto, que temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar no campo.

Os movimentos sociais nomeiam sujeitos de direitos. “Esses sujeitos tem rosto, tem gênero, tem classe, tem identidade, tem trajetórias de exploração, de opressão” (ARROYO, 1982, p.128). Os movimentos sociais tem cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, crianças. Sujeitos coletivos, concretos, históricos.

Para Fernandes, a Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos sociais do campo a partir do princípio da autonomia dos territórios, considerando a especificidade da vida no campo diferentemente da Educação Rural que é construída por “diversas instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo” (2006, p.37).

Segundo Rocha (2014), a base fundamental de sustentação da Educação do Campo é compreender o território do campo para além de um espaço de produção agrícola em contraposição à produção industrial. O Campo é compreendido como território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas articulações entre os tipos de produção.

O autor chama atenção para outra discussão fundamental que é analisar como a relação com a terra e a natureza, de maneira geral, assume lugar junto aos projetos em análise e/ou em construção tendo em vista que historicamente foi se

construindo ideários em torno da perspectiva de desenvolver o “amor pela terra”, “cuidar da terra”. Porém a introdução de conteúdos relacionados às ciências agrárias no currículo das escolas, o envolvimento dos sujeitos, o compromisso com a qualidade da escola e com a transformação do modelo de sociedade exige muito mais que isso. Ou seja, a Educação do Campo se propõe a refletir sobre a quem pertence à natureza que se ama e se cuida bem, a quem pertence os bens materiais e simbólicos produzidos pelo trabalho das mulheres e homens na perspectiva de transformação de valores, práticas e saberes (ROCHA, 2014).

Nesse contexto, a Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. A intenção é defender o direito que a população camponesa tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, 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, 2002). Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Nessa perspectiva, o amor pela terra, ideário daqueles que lutavam por uma escola no meio rural, ressurge com um significado bem mais amplo. De certa forma esses ideários são resignificados e se organizam em um nível mais complexo de compreensão e intervenção (ROCHA, 2004).

Diante do exposto, os movimentos sociais do campo nos últimos anos, assumiram a luta pelo desenvolvimento de uma proposta de educação do campo comprometida com a transformação social das comunidades que seja capaz de construir alternativas de desenvolvimento sustentável para a região.

Uma educação que possa dialogar com os saberes dos vários sujeitos que vivem e produzem conhecimentos no campo, contrapondo-se as políticas educacionais e também as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que historicamente limitavam-se aos procedimentos mecânicos baseados na aplicação de técnicas e métodos pedagógicos voltados para a reprodução e a memorização de conhecimentos tidos como verdadeiros e essenciais para o desenvolvimento da humanidade, ou seja, essas práticas foram construídas sob a influência de paradigma que focaram um ensino fragmentado, reducionista e conservador que tem como centralidade a reprodução do conhecimento.

As políticas públicas de educação implementada nas áreas rurais do Brasil, não têm dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo, com a formação profissional próprios para esta realidade e devidamente qualificada. Ocorre que, sucessivamente os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita às especificidades regionais e muito menos a diferenciação (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo. Esse paradigma é marcada por contradições que de certa forma, vem interferindo na implementação de políticas públicas de afirmação para as populações que vivem e trabalham no campo.

Diante desse contexto, vários pesquisadores Freire (1992; 2005), Giroux (1997), McLaren (1997) vêm discutindo, desde a década de 1980, sobre a necessidade de construir novos paradigmas educacionais fundados numa perspectiva crítica que possa transformar as práticas educativas num espaço de reflexão sobre a realidade sócio-histórica e cultural, possibilitando o desenvolvimento de novas leituras sobre essa realidade e a construção de novos conhecimentos.

Sendo assim, as práticas educativas precisam ser desenvolvidas na perspectiva de superação da reprodução do conhecimento e na busca da produção do conhecimento, possibilitando a superação dos mecanismos de memorização e cópias dos conhecimentos.

Neste caso, as práticas educativas que proporcionam reflexões críticas e emancipadoras devem contribuir para que os educandos aprendam a aprender, por meio da troca de experiência entre os colegas, a comunidade em que se vive e com os professores numa relação dialógica e problematizadora que desperte o espírito da investigação crítica, desencadeando, neste caso, novos procedimentos de ensino voltado para a construção do conhecimento por meio da pesquisa.

Por fim, entendemos que a formação do campo, não é universal, homogênea, igual. Assim, as práticas educativas acontecem na tensão entre desigualdade e diversidade, numa perspectiva emancipadora e transformadora. Contudo, ser do campo também anuncia o pertencimento, no sentido da construção da própria identidade e da elaboração de projetos coletivos de mudanças sociais a partir das próprias experiências (SADER, 1988), como evidenciaremos nas discussões propostas no subtópico a seguir.

2.1.3 As trajetórias de luta e os desafios para a efetivação da Educação do Campo no Piauí

Na trajetória das lutas por uma Educação do Campo, entendemos fundamental destacarmos algumas ações implementadas, sobretudo, no Estado do Piauí que tem contribuído para fortalecer o movimento e as lutas dos/as camponeses na garantia de uma educação que considere a construção do conhecimento se da a partir da experiência da vida na terra, assim como os processos coletivos que nela decorre.

Destacamos a experiências das Escolas Famílias Agrícolas-EFAs, cujo processo de singularidade e especificidade da pedagogia da alternância tem oportunizado aos educandos/as uma formação centrada na relação de troca e interação de saberes criando as condições de apropriação de outros conhecimentos. Vale ressaltar que a Secretaria Estadual de Educação-SEDUC vem financiando as EFAs, e tem feito várias tentativas de estadualização das escolas, no entanto essas tentativas não encontram respaldo das escolas por não se sentirem contempladas nas diretrizes curriculares do Estado e também por comprometer a sua autonomia pedagógica e administrativa.

No contexto das experiências de Educação Contextualizada com o Semiárido temos dentre outras, o exemplo da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II e da Escola municipal Liberato Vieira em Ipiranga que vem desenvolvendo práticas educativas que provocam mudanças teóricas e metodológicas que potencializam e disseminam os saberes e os conhecimentos oriundos de um processo coletivo a partir das realidades dos educandos/as.

Destacamos que a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro- RESAB, articulação de atores sociais e institucionais, governamentais e não governamentais, uma organização criada a partir das experiências de educação desenvolvidas no Semiárido brasileiro, com o objetivo de fortalecer e expandir o debate sobre a proposta de educação para a convivência com o Semiárido detém um papel político e estratégico de articulação dessas experiências no estado.

A implementação do projeto de Cisternas nas Escolas, uma parceria da Fórum Piauiense de Convivência com o Semiárido - FPCSA/ASA/ em parceria com o IABS/Cooperação Espanhola, tem se constituído num instrumento eficaz de

Educação Contextualizada, pois além de garantir água nas Escolas de boa qualidade e seu efetivo funcionamento, tem contribuído com a organização e valorização das escolas rurais do semiárido.

A conclusão da licenciatura piloto em artes e educação pelo PRONERA em parceria com INCRA/UFPI/MST, com 36 egressos de vários estados brasileiros.

Em 2015 foi instituída a Lei 6.651 que trata da política estadual de Educação do Campo para populações rurais no Piauí. Fazemos uma crítica quanto a restrição ao protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, bem como, das universidades públicas na elaboração desta lei, necessitando ser melhor debatido e esclarecido no âmbito da Educação das instâncias que vivenciam a construção e fortalecimento da Educação do Campo no Estado.

Atualmente estão sendo oferecidos cursos de bacharelado e licenciatura na UFPI e UESPI e os cursos de especialização. São ações importantes para a população camponesa e que necessitam constantemente de uma vigilância ética, política e militante para que possamos manter a essência dos preceitos fundamentais da Educação do Campo.

Outra iniciativa importante é a criação do Fórum Estadual de Educação do Campo e as tentativas de fortalecimento desse espaço político de construção e deliberação das ações políticas e estratégicas para as populações.

Uma forte ofensiva para a população camponesa é a lei estadual 6.883/16 que autoriza o poder executivo vender terras públicas, incluídos imóveis desapropriados por interesse sociais, a preços subsidiados, com vistas a fomentar o desenvolvimento econômico e social, avaliamos que essa lei potencializa a injusta distribuição de terras inviabilizando ainda mais a política de reforma agrária no Estado.

Na atual conjuntura política nacional, algumas ações encontram-se ameaçadas, sobretudo na área da educação, devido a extinção da SECADI não saberemos quais rumos tomarão as políticas e os programas por ela operacionalizados. Somando-se a isso a extinção também do MDA, através de medida provisória, ocasiona inúmeros prejuízos as populações, no que concerne a educação podemos afirmar que a continuação do PRONERA encontra - se ameaçado tendo em vista que se trata de um programa que era operacionalizado por meio do INCRA e agora fica ligado a presidência da república.

2.2 Práticas Educativas: fomentando a produção de novos conhecimentos políticos-pedagógicos na Educação do Campo

Segundo Libâneo (1994), a prática educativa é um fenômeno social e universal, compreendido como ação humana fundamental à existência e funcionamento da sociedade, e, portanto, as escolas do campo precisam dispor de meios que favoreçam os educandos a interpretação das relações econômicas e sociais estabelecidas pelo modelo hegemônico.

Considerando que a prática educativa, além de uma exigência pertinente da vida em sociedade, é também o processo de possibilitar os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais, tornando-os capazes de atuar na sociedade e a transformá-lo de acordo com as necessidades políticas, econômicas e sociais de uma comunidade, pois “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Corroboramos essa afirmação tendo em vista que o autor enfatiza a prática educativa como uma ação ampla que se desenvolve em toda sociedade e, portanto, o ensinar e o aprender não deve se restringir somente a sala de aula, mas considerar as diversas tarefas exigidas pela vida em sociedade na formação humana. A prática educativa acontece nas mais diversas formas sejam nas várias instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, ou seja, da religião, dos costumes e das formas de convivência humana (LIBÂNEO, 1994).

O autor enfatiza que a prática educativa assume formas que se interpenetram, sejam elas formais ou não formais, escolares ou extraescolares, intencionais ou não intencionais. Ou seja, o processo educativo, independente de onde ele se desenvolva está subordinado à sociedade que estabelece exigências, determina objetivos e dispõe de condições e meios para sua efetivação.

Nessa direção, Franco (2012, p.169) afirma: “as práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação, compreensão, tomada de consciência de seus objetivos”. A autora esclarece que, desde que a intencionalidade da prática esteja expressa claramente, favorecendo as inteligibilidades, podem se tornar uma prática educativa, ressaltando que esta pode ocorrer dentro e fora da escola.

As práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo tem possibilitado aos sujeitos que vivem nesse lugar uma reflexão constante das

contradições sociais e econômicas bem como as mudanças e permanências que simultaneamente acontecem no campo. Dessa forma, se faz necessário forjar educadores que tenham a sensibilidade de compreender essas contradições e a partir daí sejam capazes de ampliar elementos das práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas dicotomias.

Nesse intuito, entendemos que potencializar práticas educativas na Educação do Campo, através dos saberes e fazeres, bem como, das lutas dos povos do campo é uma forma de ampliar as possibilidades de intervenção na realidade na qual os educandos estão inseridos e de desencadear mudanças no processo político-pedagógico e métodos de organização, no sentido de construir práticas que contribuam para romper com as cercas dos latifúndios de terra e do conhecimento, fundamental para fortalecer as lutas de transformação social almejada por aqueles que apontam na possibilidade da construção de um projeto popular de desenvolvimento.

A prática cotidiana construída pelas populações camponesas e a valorização da cultura do campo precisam estar em uma relação dialógica na construção do conhecimento e no desenvolvimento de práticas educativas, que se fazem imprescindível para construção de novos paradigmas de educação que garantam aos povos do campo a oportunidade de acessar e se apropriar de conhecimentos necessários para atender os anseios de seus povos.

Vale ressaltar que as práticas educativas desenvolvidas na educação do campo são forjadas nos princípios de educação popular de Paulo Freire (1987) que se firma como concepção de educação do povo. Esse projeto educativo é símbolo dos movimentos sociais a partir das lutas populares (PALUDO, 2012).

Algumas expressões utilizadas no contexto da Educação do Campo traduzem a orientação das práticas educativas fundamentadas na concepção de educação popular tais como:

“Povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico) (PALUDO, 2012. p. 282, grifos do autor).

Nessa perspectiva, percebemos que os marcos mencionados compõem a base da educação que contempla os anseios dos povos do campo, assim como, nos

remete para compreendermos que esta educação é indissociável das questões políticas e de classe social, do conhecimento e cultura, bem como da ética e do projeto de sociedade. Neste sentido, as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo tem um papel fundamental no processo de conscientização de suas populações, pois quando compreendemos que a educação é acima de tudo um ato político (FREIRE, 1987). A prática deixa de ser uma ação realizada na base da neutralidade e passa a ser ressignificada através da formação política e dos processos de luta e de organização campesina.

Desse modo, não podemos perder de vista a necessidade de pautar a Educação do Campo a partir das lutas e das intencionalidades dos movimentos sociais do campo no qual os camponeses são sujeitos e também os protagonistas de sua história, bem como de sua ação pedagógica. Isso significa dizer que na Educação do Campo existe um vínculo estreito entre a educação e o conhecimento, a educação e a cultura, educação e classe social, educação e ética, educação e política e entre educação e o projeto de sociedade. Nessa perspectiva, há o reconhecimento de que a educação formal é um direito e esta passa a ser considerado um espaço fundamental de disputa de hegemonias e de resistência (PALUDO, 2012).

Para tanto, é fundamental priorizar a execução de projetos de formação de educadores que buscam nas lutas dos povos do campo a articulação com elementos dos saberes das comunidades e com a intencionalidade de construir conhecimentos que favoreçam o entendimento acerca dos territórios camponeses, considerando estes espaços fomentadores de propostas metodológicas e conceituais capazes de oferecer instrumentos de fortalecimento e expansão das práticas educativas comprometidas com a emancipação.

Em meio a esse processo, existe a intencionalidade de que formação de educadores seja desenvolvida a partir dos paradigmas da Educação do campo, para que se entendam as especificidades e os desafios que incidem no ato de compreender e intervir sobre a realidade na qual se insere as escolas do campo, bem como de seus educandos.

Nessa perspectiva, Molina (2014) afirma que na formação dos educadores que atuarão nas escolas do campo haja um reforço no que concerne ao entendimento que a existência e a permanência tanto das escolas, quanto de seus sujeitos, passam, necessariamente, pelos caminhos a percorrer a partir dos

desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos antagônicos projetos de campo na sociedade brasileira.

Desta forma, o Movimento da Educação do Campo entende que a escola do campo se constitui como instrumento de aliança com os sujeitos sociais em luta, como forma de garantir que a população camponesa continue existindo, bem como, a reprodução material da vida a partir do trabalho na terra.

Nesse sentido, o Movimento da Educação do Campo emprega esforços na formação de educadores/as camponeses com o intuito que estes possam desenvolver suas atividades nas escolas do campo, como intelectuais orgânicos³ da classe trabalhadora, fomentando a formação crítica dos educandos, proporcionando a eles condições de compreender os projetos opostos de desenvolvimento do campo, atualmente, em disputa entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA, 2014).

Vale ressaltar que as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo vêm fomentando a produção de novos saberes políticos-pedagógicos, bem como novos processos de ensino aprendizagem que favorecem o rompimento da fragmentação do conhecimento, possibilitando uma maior compreensão da realidade camponesa e os processos sociais que decorrem das lutas contra hegemônicas do projeto de sociedade capitalista.

Não obstante, as práticas educativas forjadas a partir das vivências, nos modos e no jeito de ser da vida camponesa e experimentada em algumas escolas do campo, reflexo dos processos permanentes de educação popular, vem superando a visão dicotômica de educação que ao longo dos anos foi oferecida as populações do campo. Nesse sentido, existe a necessidade de desconstrução constante dos princípios pedagógicos que não consideram os educandos, seus territórios e os seus modos de vida como protagonistas na construção do conhecimento.

Vale ressaltar que a Educação do Campo surge com o comprometimento de mudanças das condições de vida da população camponesa, a partir da preocupação e da necessidade de aumentar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, bem como de contribuir para fomentar transformações estruturais no espaço ao quais estes estão vinculados.

³ Intelectual orgânico é um tipo de intelectual estar ligado direta e intimamente a sua classe social de origem, atuando como mediador de um grupo. É um conceito criado pelo italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Neste sentido, o contexto no qual se desenvolvem os processos formativos tem vínculo direto com os graves conflitos que ocorrem no campo, e isso acontecem em função dos diferentes interesses econômicos políticos e sociais por parte daqueles que ocupam esse campo (MOLINA, 2011). Desse modo, o processo de formação desenvolvido para os educadores do campo deve partir da necessidade que estes têm de compreender as diversas e distintas realidade que ocorrem no campo, assim como os variados tempos, espaços e situações a vivenciarem no desenvolvimento de sua ação.

Dessa maneira, a Educação do Campo, a partir de sua concepção compreende os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de trabalho vividas pelos povos do campo na sua rotina diária para manterem sua identidade com o seu lugar, como elementos essenciais para este processo formativo (MOLINA, 2011).

Nesse contexto, a prática educativa que temos como referencial é aquela que estar imbuída de comprometimento com a vida plena dos povos do campo, suas lutas, seus anseios, seus modos e saberes, ou seja, nela estar agregada todas as reflexões necessárias para que a negação dos direitos e a consequente exclusão ocorrida no território camponês venha fortalecer o movimento de luta contra a hegemonia aos valores da sociedade capitalista.

Desse modo, entendemos que as práticas educativas favorecem aos educandos processos de reflexão capazes de desencadear o interesse constante de contestação às desigualdades sociais e econômicas existentes no campo brasileiro e, também, de perceber a necessidade de se inserir na luta contra a exclusão e dominação de um modelo econômico perverso que ao longo dos anos disseminou a compreensão generalizada e fragmentada de conhecimento e educação para o povo camponês.

Esse entendimento nos leva a crer que a escola é um espaço importante para fortalecer práticas educativas comprometida com a compreensão da realidade e nela se converge às relações entre os saberes populares e saberes científicos, necessários à ampliar as reflexões que favorecem o diálogo coletivo entre aqueles que protagonizam as práticas educativas da Educação do Campo.

Entendemos que se faz necessário oferecer às escolas do campo, além das possibilidades de apropriação do conhecimento historicamente e culturalmente

elaborado, também conhecer e vivenciar as dinâmicas de formação desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo nas suas diversas formas, assim como as vivências da população camponesa como forma de ampliar os conhecimentos oferecidos aos educandos, propiciando a estes elementos mais consistentes à reflexão das relações complexas que se instituiu na educação oferecida aos povos do campo, bem como dos distintos projetos que estão em disputas.

Portanto, acreditamos que seja compromisso de todos aqueles/as que acreditam numa educação emancipadora e transformadora para o povo camponês fazer adentrar as escolas do campo os debates acerca das questões que historicamente fizeram das comunidades camponesas, lugar de resistência à colonização, à estrutura escravista, às diversas formas de dominação, exploração, assim como a desvalorização do espaço e da auto-organização de seus povos. Para Charlot (2014, p. 128):

A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa” escola e não “a escola deles”, dos dominantes. Conhecer novos mundos, ter acesso a formas ideais, objetivar o mundo e distanciar-se da experiência cotidiana, perceber-se a si mesmo como ser de Razão e de Imaginação, tudo isso só vale quando diz algo, indiretamente, a respeito da minha vida, do meu mundo, da minha experiência, de quem eu sou e posso vir a ser.

Não obstante, a tendência na lógica neoliberal da concorrência é simplificar a educação a uma mercadoria, um serviço escolar que favoreça rentabilidade no mercado dos empregos e das posições sociais, como consequência as formas de aprendizagem mecânica e superficial, desconectada do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tem sido a predominância (CHARLOT, 2014).

Corroboramos a ideia de que as escolas do/no campo são espaços na comunidade que converge às práticas educativas que contribuem para compartilhar os modos de vida, os saberes, as vivências, oportunizando o despertar de desejos, vontades, interesses comuns e de maior sentido na vida da comunidade, sobretudo dos educandos, o que possibilita maior prazer no ato de aprender. Daí a Luta dos movimentos para que a educação não seja considerada como uma mercadoria, um serviço como outro qualquer, indo de encontro com a lógica hegemônica perversa, que só tem o capital como moeda que lhes garante o acesso aos bens necessários à vida.

Desse modo, o movimento da Educação do Campo traz no bojo de suas vivências contribuições fundamentais para fortalecer as práticas educativas, imprescindíveis para superar a lógica capitalista de escola, onde a educação que historicamente foi oferecida aos filhos e filhas de camponeses e aos demais trabalhadores tinha como principal finalidade a preparação para o trabalho braçal, desenvolver comportamentos conformistas, devendo contenta-se com uma escolarização precária, que inviabiliza os/as educandos perceberem problemas que são decorrentes da estrutura social, distanciando daquela que acreditamos ser necessária para intervir e transformar sua realidade.

Vale ressaltar que atualmente a estrutura social se apresenta dividida em classe e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos, sobretudo no campo brasileiro em que temos de um lado o do agronegócio, modelo perverso que exclui e que coloca em risco a soberania do país, e, do outro, o modelo do povo camponês que garante em boa parte, alimentos para sustentação do povo brasileiro, através da Agricultura familiar (SILVA, 2012). Isso repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa. Conseqüentemente, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinadas (LIBÂNEO, 1994).

A prática educativa integra as dinâmicas das relações e formas da organização social, a sua finalidade e processos são determinados por interesses distintos e antagônicos das classes sociais. Dessa forma, no trabalho docente, se manifesta interesses de toda ordem e que precisam ser compreendidos pelos educadores.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo requer que os educadores/as sejam capazes de compreender o trabalho docente, parte integral do processo educativo mais global pelos quais os educandos precisam ser preparados para a participação ativa na vida da comunidade, potencializando as práticas educativas que estimulam o desenvolvimento de capacidade para o enfrentamento e superação das dicotomias estabelecidas no campo.

Da mesma forma, os educadores precisam protagonizar as práticas educativas que instigam a transformação das relações hegemônicas estabelecidas no campo brasileiro, através da elaboração e da organização dos interesses da comunidade, assim como de alinhar o processo educativo aos objetivos das lutas

que preconizam novas políticas culturais, econômicas e sociais e ambientais para o campo.

Considerando que as relações sociais não são estáticas e imutáveis, se faz necessário perceber a dinamicidade e a capacidade que os educandos têm de transformar sua realidade. Assim, é imprescindível reconhecer o papel político do trabalho docente na luta pela modificação das relações de poder imposta a sociedade, e a necessidade que os educadores tenham comprometimento com as lutas dos povos do campo, fundamentada em uma concepção de vida e de sociedade que contribua para o fortalecimento do movimento de luta pela Educação do Campo.

Entendemos que as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo devem está imbuídas de significados sociais, e, portanto, a vida cotidiana da comunidade, as relações estabelecidas entre educador/a e educandos/as, a clareza e o compromisso com os objetivos da educação, o trabalho docente e sua percepção de educando/a, são alguns elementos que constituem na dinâmica das relações entre classes, entre raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos e que, quando vinculadas da ação educativa, determina maior qualidade na formação dos educandos/as.

Diante do exposto, cabe aos educadores/as potencializar as práticas educativas, percebendo a intencionalidade educativa das práticas sociais, uma vez que a dinâmica dos movimentos sociais está impregnada das diversas influências educativas, pois, estão constantemente participando, interagindo, intervindo no seu contexto cultural, requalificando suas ações e intervenções, estabelecendo condições para tornar os sujeitos emancipados e protagonistas.

Não obstante, o que evidenciamos, é que existe uma modelo de Educação que está sendo desenvolvido no campo brasileiro, que transforma o fazer previsível da prática pedagógica, linear e mecânica e, conseqüentemente, de repetição e não mudança, incompatíveis com o desenvolvimento das práticas educativas que se manifestam a partir das vivências, dos modos e dos saberes dos sujeitos que protagonizam a ação educativa e que desenvolveram mecanismos para aprender e ou reaprender, a produzir conhecimento de forma coletiva, crítica e transformadora.

É importante ressaltar que existe uma tensão permanente entre a educação, com enfoque tecnicista, urbanocêntrico, que foi historicamente pensada e oferecida aos filhos e filhas dos camponeses, e a Educação do Campo, pensada e defendida

pela diversidade de sujeitos que protagonizam e vivenciam os projetos inovadores de educação desenvolvidos a partir das experiências da população do campo e que tem provocado o rompimento da concepção de “educação bancária”, valorizando os saberes construídos no cotidiano dos povos no processo de construção do conhecimento, gerando a possibilidade de ressignificar conhecimentos a partir da relação que se estabelece entre a escola e a dinâmica da vida campesina.

Pensar a educação na relação direta com as experiências de vida dos camponeses significa considerar estes sujeitos protagonistas na produção do conhecimento e cultura. Assim, as práticas educativas são desenvolvidas na perspectiva de possibilitar aos educandos/as e educadores/as o desbloqueio da rotina que se encontra impregnadas o espaço das escolas, entendendo esse ambiente de previsibilidade, incompatível com a dinâmica das relações vividas pelos educandos/as em suas comunidades.

Desenvolver práticas educativas na Educação do Campo significa pensar numa escola que tem como premissa a ética, a valorização humana e o respeito aos diferentes elementos essenciais no enriquecimento das experiências e reconstrução dos modos de vida, que proporcionam aos educadores/as e educandos/as condições de refletir criticamente como sujeitos de sua práxis.

Neste sentido, precisamos enraizar as práticas educativas que tem, através do seu dinamismo, favorecido vida à escola, que tem feito das tensões e contradições o movimento dialético que potencializa os espaços de construção coletiva, de novas vivências e novos saberes, proporcionando aos educandos a capacidade de compreender, explicitar e intervir na sua realidade, mediante um processo de conscientização da práxis.

Segundo Vásquez (2011), podemos afirmar que a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada para esse fim, ou seja, proporciona o protagonismo dos sujeitos desse projeto de educação libertadora e popular, ao designarmos como práxis a atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo-natural e humano.

Assim, em consonância com a dinamicidade do campo, o currículo da Educação do Campo deve promover práticas educativas que fortaleçam a identidade e a relação de pertencimento dos educandos/as ao espaço social e cultural em que estão inseridos, como discutiremos a seguir.

2.3 A dinamicidade do campo e os processos formativos na construção da identidade camponesa

Conforme já enfatizado por alguns autores, as práticas educativas desenvolvidas no contexto da Educação do Campo ocorrem tanto nos espaços da escola, quanto nas mais variadas formas de organização e espaços que fazem parte da vida da comunidade. Desta forma, a escola do campo deve estar diretamente ligada à realidade dos sujeitos, não limitando o campo a área geográfica, mas, sobretudo aos aspectos socioculturais que expressam os modos de vida destes sujeitos.

As práticas educativas desenvolvidas no campo tem nos mostrado que o campo estar vivo e nele encontramos possibilidades reais de vida e isso tem contribuído para desmistificar a visão negativa de campo e de escola que ao longo dos anos foi disseminada e que provocaram o olhar deturpado da realidade camponesa, exaltando a cidade como único lugar com viabilidade de prosperar vidas.

Para Caldart (2002) fortalecer as práticas educativas na Educação do Campo significa fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução coletiva do imaginário acerca da relação hierárquica que existe entre campo e cidade, e que sempre coloca o campo como lugar do atraso.

A questão que se impõe é compreender que as relações de pertença dos educandos/as com o campo estão intrinsecamente ligadas aos processos educativos que devem ter como premissa os saberes, as vivências, os valores e as identidades do povo camponês e que estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo.

Os movimentos sociais, assim como diferentes educadores/as e pesquisadores/as através da realização de práticas educativas têm nos revelado um campo como espaço fecundo e de desenvolvimento de ações que instigam a emancipação de homens e mulheres, a solidariedade e a democracia, sobretudo, a superação da dicotomia entre a cidade e o campo.

Uma das lutas travadas pelo movimento da Educação do Campo é pela implementação de políticas públicas que considerem que a vida no campo e na cidade se tece de formas distintas e que se pautar no parâmetro urbano, que distancia os sujeitos de suas reais necessidades potencial saberes e desejos dos

que vivem no campo, contribui para “reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania” (BRASIL, 2004.p.36).

Situamos que, tanto no campo prático quanto no teórico da Educação do Campo, algumas reflexões e posicionamentos no aspecto que trata de uma educação que afirme as relações e o sentimento de pertença dos educandos/as com o campo:

Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. O sentimento de pertença é o que cria o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo (BRASIL, 2004. p.36).

A medida que as práticas educativas se entrelaçam com a luta pelo direito a terra, à água, à soberania alimentar e a educação, os educandos/as recriam os vínculos de pertença e reconstroem a sua identidade com o campo e com a sua comunidade. Esta é uma referência não de exclusão, mas de afirmação do povo camponês, pois se trata do sentimento dos que tem relação direta com a terra e com os demais elementos que compõem todo ecossistema, diferentemente daqueles que vivem na cidade.

Não obstante, as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo tem a intencionalidade no fortalecimento da identidade dos educandos/as, fomentando o enraizamento social, compreendendo a história de vida de cada sujeito e o seu envolvimento nas lutas sociais e entendendo que “cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária” (BRASIL, 2004, p.37).

Segundo Caldart (2002), a Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que surge das variadas práticas educativas que vem sendo desenvolvidas no campo e pelos sujeitos que protagonizam o cotidiano do povo camponês. Essa reflexão reconhece o campo não apenas como lugar de reprodução, mas, sobretudo produção de pedagogia.

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma

educação que projete movimento, relações, transformações...
(CALDART, 2002. p.33).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo na relação dialética de movimento e transformação, oferece elementos que fortalecem a identidade e a autonomia das populações do campo contribuindo na reflexão sobre a importância do território camponês na construção de um novo modelo de desenvolvimento.

Para compreender melhor as questões que se entrelaçam em torno da categoria que definimos como identidade campesina/camponesa e que converge com a identidade sertaneja/catingueira, entendemos que se faz necessário recorrer a alguns teóricos que desenvolvem estudos acerca da temática e que compartilhamos com suas abordagens.

De acordo com a perspectiva de Bauman (2005), tornamo-nos conscientes de que a identidade e o pertencimento não garantidos para toda vida, “são bastante negociáveis e renegociáveis”, e que as tomadas de decisões que envolvem os sujeitos, as trilhas percorridas, a forma de agir e a decisão de se manter seguro a tudo isso, são fatores decisivos tanto para o pertencimento, quanto para a identidade. Segundo o autor, “a ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (BAUMAN, 2005. p.17).

Tomando como referencia o pensamento do autor, ressaltamos, novamente, a existência de uma visão distorcida de campo/nordeste que ao longo dos anos nos foi imposta e que esse desvio de olhar nos coloca diante de um espaço onde prevalecem as relações de poder e do saber. Assim, a proposta da Educação do Campo luta pelo rompimento desse estereótipo que potencializa essa discriminação, isso não significa simplesmente combater os discursos de invisibilidade do campo e do camponês/a, mas ressignificar e apresentar, através de suas práticas, um território possível de ser reinventado e reinterpretado a luz da construção/desconstrução da identidade camponesa.

Woodward (2000, p.09) afirma que a “identidade é marcada pela diferença” e que a “diferença é sustentada pela exclusão”. Essa concepção dá embasamento aos movimentos sociais na defesa de uma Educação no/do Campo como um direito social do povo camponês e que esta educação não deve ser encarada como uma questão de mercado potencializando a lógica capitalista de exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A partir da concepção de que identidade se forma na diferença, inferimos que os estereótipos construídos e enraizados em torno do campo e de suas populações, sobretudo na exaltação dos grandes centros urbanos como única alternativa na busca por melhores condições de vida, podemos dizer que essa diferença ajudou na construção da identidade camponesa, sendo esta “um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2009, p. 67).

A autora afirma ainda que a identidade é marcada por meios de símbolos, elemento importante da identidade e da diferença, enfatizando que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2000. p.10). Com isso, podemos afirmar que a defesa por uma Educação no/do campo se faz também na luta para afirmar as diferentes identidades dos povos que habitam esse território.

Hall (1992) ressalta que a definição de identidade é demasiadamente complexa, muito pouco desenvolvida e muito pouco compreendida na ciência social contemporânea para ser definitivamente posta à prova e nos apresenta três concepções de identidade, a partir na noção de sujeito.

Para o Iluminismo, o sujeito, é “centrado, unificado, dotado da capacidade de razão, de consciência e de ação, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”, era uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. Para o sujeito sociológico, que reflete a complexidade do mundo moderno, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Nessa concepção, portanto, contribuimos para “alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural”. E, para a concepção pós-moderna, o sujeito não tem uma identidade permanente, é fragmentada e composta de várias identidades, ou seja, é móvel (HALL, 1992, p. 10).

Quando nos referimos a identidade dos sujeitos do campo nos direcionamos aos camponeses/as, os/as quilombolas, os/as indígenas, os/as pescadores/as, os/as caiçaras, os caboclos/as, os/as boias-frias, os seringueiros/as, os povos da floresta, os/as caipiras, os lavradores/as, os posseiros/as, os/as sem terra, os/as roceiros/as, os/as sertanejos/as, etc. É, nessa perspectiva, que o campo brasileiro precisa ser visto, a partir das especificidades que singularizam cada lugar e das diferenças diversas que existem entre seus povos, pois o campo compreende uma infinidade de povos com várias identidades.

É nessa perspectiva que compreendemos a identidade camponesa, mais do que uma categoria ou uma classe, é, sobretudo, uma cultura que se estrutura em torno do trabalho e carrega em si, pela própria natureza, a “radicalidade da luta porque lida com a radicalidade da vida” (BOGO, 2010, p. 92).

Assim, os elementos que compõem os modos de vida e a dinâmica de cada povo tem sido um dos argumentos utilizados para garantir uma política de educação que fortaleça a identidade camponesa dos/as educandos/as na sua complexidade e diversidade e que as especificidades e singularidades dos povos sejam respeitadas, pois, é nela que suas populações se reconhecem e se projetam nas suas identidades culturais, e ao mesmo tempo em que internalizam seus significados e valores.

Nessa perspectiva, as práticas educativas que se referenciam na dinâmica da vida camponesa, valorizando suas experiências na construção de saberes e conhecimentos contribuem, decisivamente, no fortalecimento da identidade dos/as educandos/as, bem como reafirmam sua relação de pertença com a terra, com o campo e quando agregamos o saber técnico e acadêmico a essas práticas resultará na libertação e emancipação humana.

Acreditamos que tudo começa pelo reconhecimento da identidade, ou seja, “o primeiro ato educativo é o reconhecimento ou o resgate da entidade do educador/a e do educando/a, como existência própria” (GADOTTI, 1995. p. 274). Desse modo, as práticas educativas contribuem para esse resgate de identidades, assim como para ressignificar os elementos da cultura do campo, recriando por meio dela novas dinâmicas que potencializam atitudes, renovando valores, conhecimentos e práticas de pertença à terra.

Segundo Gadotti (1995), a identidade pressupõe uma “relação de igualdade e diferença que pode ser antagônica ou não”. No entanto, o diálogo e as parcerias só se alinham quando a diferença não é antagônica, “o diálogo é uma relação de unidade de contrários não antagônicos” (GADOTTI, 1995, p. 275). Portanto, a condição de reconhecer a diferença, parte da aceitação do contraste e da igualdade, ou seja, para me conhecer, é fundamental que eu reconheça a outra pessoa como parceiro/a.

Partimos do pressuposto que a tarefa da educação é contribuir para estabelecer a igualdade de direitos e o respeito mútuo, superando todas as formas de preconceitos, sobretudo o preconceito de pobreza e de raça, já que os excluídos

da sociedade são principalmente os negros e os pobres. Sem essa premissa, não podemos afirmar que a educação de qualidade é para todos direito universal, conforme garantido na legislação (GADOTTI, 1995).

Reiterando o que já foi colocado, afirmamos que se torna, indiscutivelmente, necessário romper com o modelo urbanocêntrico imposto aos filhos e filhas dos camponeses e potencializar as práticas educativas que se pauta nos modos de vida, nos saberes, nos valores e nas práticas culturais e, assim, contribuir para reconfigurar a história da educação brasileira que traz a marca da exclusão e da negação dos povos do campo ao direito básico à educação.

Portanto, a Educação do Campo, ao contrário da educação rural, estimula a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta, como um direito social, porque fomenta a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, apontando saídas e alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento rural vigente. Assim, a política de educação do campo que pressupõe a equidade precisa conceber que a cidade não se sobrepõe ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas dinâmicas baseadas na “horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento”. (BRASIL, 2004, p.35).

Reiterando e acrescentando, diríamos que equidade em educação, significa igualdade de oportunidades para que os filhos e filhas de camponeses possam desenvolver suas habilidades e conhecimentos a partir de suas potencialidades, que se configuram nos seus modos, saberes, enfim, naquilo que contribui para fortalecer seu vínculo com as dinâmicas de um povo, bem como seu sentimento de pertença com o espaço que ele habita. Entretanto, equidade na educação só pode ser alcançada quando as classes populares adentrarem e permanecerem numa escola que converge com os seus desejos, e porque não dizer, quando o latifúndio do conhecimento for ocupado pelos povos do campo.

Consideramos oportuno reiterar que a Educação do Campo concebe a educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo, aqui nos referimos mais especificamente a cultura dos povos do campo, dessa forma é inadmissível permanecer seguindo a lógica capitalista de educação como produto de mercado. Em contraposição a essa lógica, nos juntamos na defesa por uma Educação do Campo que fomenta a mobilização das comunidades e que possibilita

a resistência de um povo às desigualdades produzidas historicamente e que o colocou, a margem das políticas educacionais.

Assim, torna-se essencial que o currículo e a prática educativa estejam imbuídos de elementos que permitam aos filhos e filhas do campo, confrontar esse modelo hegemônico, imposto ao campo, que fragmenta as comunidades e impossibilita - os tanto de desenvolver sua autonomia individual e coletiva, como também a consciência de si nesse processo de interação e de constatações das diferenças e semelhanças, fundamentais na construção da identidade.

Vale ressaltar que a dinamicidade do campo oferece elementos de sua cultura que potencializa o currículo e as práticas educativas que promovem a formação da consciência dos educandos/as fazendo-os compreender sua inserção nesse processo histórico de exclusão, bem como sua capacidade de se impor e de se auto determinar nesse contexto.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo, tem um papel estratégico na transformação desse cenário, pois nela converge a luta de um povo detentor de aprendizados e de saberes próprios, capaz de elaborar a sua própria cultura, fortalecendo a sua identidade e adquirindo a consciência necessária à sua organização.

3 O PERCUSO METODOLÓGICA DA PESQUISA

O nosso projeto tem esse cuidado de traçar metas, desenvolver planos, e planejar ações que façam o aluno perceber a maravilha que é viver nesse lugar, mas também que ele não fique só nesse conhecimento do nosso lugar, mas que eles tenham o conhecimento geral de mundo também (colaboradora do estudo).

Essa epígrafe é a evidência do cuidado e do respeito que devemos ter ao assumirmos a responsabilidade de desenvolver uma prática educativa que vislumbre um horizonte para a concretização do projeto político educacional de emancipação dos educandos/as. Assim, nesta seção apresentamos os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa, ressaltando, principalmente, os aportes metodológicos da pesquisa, evidenciando o tipo de pesquisa a partir da abordagem qualitativa, enfatizando os instrumentos de coletas de dados utilizados, bem como os interlocutores/as envolvidos no estudo e o contexto empírico. Também especificamos a forma de organização e análise dos dados.

3.1 Referencial teórico metodológico

No processo de pesquisa, utilizamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, por avaliar que essa abordagem apresenta requisitos técnicos e metodológicos que alinhadas aos interesses deste estudo.

De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, propondo sempre um contato rigoroso e prolongado das partes, sem que o pesquisador tenha qualquer tipo de influência que possa alterar as ações naturais do ambiente e de seus sujeitos.

O autor conceitua a abordagem ou a pesquisa qualitativa como “o processo de reflexão e análise da realidade”, por meio da utilização de métodos e técnicas para “compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Oliveira (2007) nos mostra que as situações e seus fenômenos devem transcorrer com naturalidade, deve-se atentar para o maior número possível de

elementos diante da situação estudada, dando maior ênfase ao processo do que ao produto, verificando assiduamente como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Nessa perspectiva, Chizzoti, (1991) defende que:

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conceituados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta fenômenos, atribuindo-lhe um significado (p. 79).

A investigação qualitativa incide sobre vários aspectos da vida educativa, dessa forma Bogdan e Binklen (1994), apresentam cinco características que a definem: a primeira diz respeito a fonte direta de dados que naturalmente o ambiente e o investigador se constitui como o instrumento principal. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”, estes entendem que não há como separar o “ato, a palavra ou o gesto do seu contexto” (p.48).

A segunda característica da investigação qualitativa é o fato de ser descritiva, ou seja, o investigador qualitativo não se reduz a inúmeras páginas que contem narrativas, dados numéricos e símbolos, ao contrário, dedica à análise de dados toda riqueza, considerando fielmente, sempre que possível, a maneira como foram registrados ou transcritos. Essa abordagem requer que o mundo seja examinado com a “ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BLINKLEN, 1994, p.49).

Como terceira característica, temos o interesse maior pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produto na pesquisa qualitativa. Dessa forma, as estratégias qualitativas definem o modo como às expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.

A quarta característica consiste na tendência de analisar de forma indutiva os seus dados. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do seu estudo para perceber quais são as questões fundamentais, “não presume saber o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (BOGDAN; BLINKLEN, 1994, p.50).

Por último, a quinta característica apresentada por Bogdan e Blinklen (1994) é quanto ao significado, pois na abordagem qualitativa possui importância vital. O interesse maior de quem faz uso dessa abordagem é a maneira como as diversas pessoas “dão sentido as suas vidas” (p.50). Estes querem ter a certeza de está apreendendo as diferentes perspectivas adequadamente.

Por isso, os investigadores qualitativos em educação questionam constantemente os sujeitos investigados, com o objetivo de compreender aquilo que experimentam, a forma como explicam suas experiências e o modo como eles esquematizam o mundo social em que vivem. Também, estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em consideração as experiências de vida do ponto de vista do informador. Para evitar a neutralidade dos sujeitos, o diálogo reflete todo processo de condução da investigação (BOGDAN e BLINKLEN, 1994).

Considerando que o fenômeno educativo possui um caráter subjetivo e complexo, exige uma metodologia de investigação que respeite as particularidades. A pesquisa proposta constituir-se essencialmente como pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, fundamentada, sobretudo nos pressupostos apresentados por Ludke e André (1986), Trivinôs (1987) e Yin (2015).

Os autores enfatizam as características de um estudo de caso como pesquisas que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mais procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão e assim revelar a multiplicidade de dimensões e as articulações que contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas que proporcionem o fortalecimento da identidade e a reafirmação do pertencimento dos educados com o campo.

O estudo de caso como método de pesquisa é usado em muitas situações e em diversos campos da ciência, no entanto, seja qual for o interesse do pesquisador, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos, permitindo que a investigação foque em um caso e retenham uma perspectiva holística e do mundo real (YIN, 2015).

Segundo André (2008), o estudo de caso vem sendo utilizado nas diversas áreas do conhecimento, mas com variações quanto ao método e a finalidade. Sua origem na sociologia e na antropologia tem registro ao final do século XIX e início do

século XX, com o propósito, sobretudo nestas áreas, de “realçar características e atributos da vida social” (ANDRE, 2008, p.13).

Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 1960 e 1970 em manuais de metodologia de pesquisa, apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula, sendo incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, objetivando a exploração inicial de uma temática, levantando hipótese para estudos futuros (ANDRE, 2008).

A autora afirma ainda que muitos pesquisadores classificam seus trabalhos como sendo estudo de caso quando na verdade são estudos de um caso. São estudos pontuais que reduzem os elementos da realidade se limitando a retratar de forma superficial essa realidade, ou seja, pouco se “explora os dados em termos de sua relação com o contexto em que foram produzidos os dados e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos” (ANDRE, 2008. p.14).

O marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1975, naquela oportunidade foi definido, consensualmente, que no conceito de estudo de caso sempre está envolvido uma instância e uma ação, entretanto reconhecem que a amplitude dessa definição poderá nos conduzir a conclusões equivocadas (ANDRÉ, 2008).

Recorrendo a Stake (1994) que ressalta que o estudo de caso não é caracterizado como um método de pesquisa, mas por um tipo de conhecimento, ou seja, um conhecimento derivado de um caso, ou daquilo que se aprende ao estudar aquele caso. Segundo Merriam (1988), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é: mais concreto, encontra eco com nossas experiências; mais contextualizado, as experiências tem raiz em um contexto; mais voltado para interpretação do leitor, trazem para esses estudos suas experiências e compreensões, e por fim, é baseado em populações de referencia determinadas pelo leitor, ao generalizar o leitor tem certa população em mente (MERRIAN apud ANDRÉ, 2008).

O estudo de caso qualitativo, segundo André, (2008) atende a quatro características essenciais: a particularidade focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular; a descrição, os dados são expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias; a heurística ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado e pode “revelar a descoberta de novos significados, estender

a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2008, p.18); e indução, quer dizer que os estudos de caso, na sua maioria se baseiam na lógica indutiva.

A literatura de Stake (1995) (apud André (2008) aponta três tipos de estudos de caso que, ao tempo em que atendem a interesses diferenciados, podem demandar orientações metodológicas diferentes. Dessa forma o estudo de caso pode ser intrínseco, o pesquisador demonstra interesse próprio naquele caso em particular; instrumental se refere ao interesse do pesquisador em uma questão que o caso vai ajudar a esclarecer; ou coletivo, o pesquisador não se tem em um caso somente, mas em diversos.

Dentre as classificações que ajudam melhor na compreensão do estudo de caso como: o etnográfico, um caso é estudado em profundidade pela observação participante; o avaliativo, um caso ou vários casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições; a ação, busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de feedback; e o educacional, o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa.

Dentre as classificações citadas, destacamos que o nosso estudo se caracteriza como estudo de caso educacional, pois temos a convicção de que a teoria social ou com julgamento avaliativo não se sobrepõe a nossa maior preocupação que é a compreensão das práticas educativas.

André (2008) utiliza como referência Nisbett e Watts (1978), que caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: a fase exploratória ou definição dos focos de estudo, esse foi o momento em que estabelecemos os contatos com a escola e marcamos com a equipe gestora para colocarmos a intenção da pesquisa, expomos os objetivos e confirmamos as questões que nortearam o estudo, também, definimos os/as interlocutores da pesquisa e, definimos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo, recorreremos a diversas fontes, autores e outros documentos que nos muniram de elementos essenciais durante a utilização dos diferentes instrumentos de pesquisa; e, a fase de análise sistemática dos dados, aqui iniciamos a organização prévia de todo o material coletado, depois fizemos a leitura e releitura de todo o material e a partir daí iniciamos o processo de categorização dos dados e elaboração do relatório de pesquisa. Em linhas gerais, essa fase, para condução desse tipo de pesquisa, pode ser em algum momento conjugada uma ou mais fase,

ou até mesmo sobrepor em outros, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa.

Segundo André (2008), para utilizar o estudo de caso é necessário ter consciência de algumas vantagens e limites desse tipo de pesquisa, bem como conhecer algumas qualidades que são atribuídas ao pesquisador. Uma vantagem do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda, ampla e integrada de uma unidade social complexa, retratando situações da vida real sem prejuízo da complexidade e da sua dinamicidade natural, porém demanda do pesquisador tempo, além de aceitação pelos participantes e a sensibilidade no contato e nas relações com os sujeitos. Assim, destacamos que a receptividade e o interesse de toda equipe da escola e a forma como abraçaram nossa proposta de estudo se configurou uma das grandes vantagens para a realização dessa pesquisa, dessa forma não houve limitação para sua realização.

A valorização desse tipo de estudo também está associada a sua capacidade heurística, podendo proporcionar aos leitores a descoberta de novos sentidos, ampliar suas experiências ou confirmar o que já sabia. Outra vantagem é que o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limita suas interpretações e impede a descoberta de novas relações, mas apresenta uma contraface de descobertas e de novos aspectos à problemática do estudo. Outra qualidade atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, pois proporcionam a divulgação de informações valiosas tanto de natureza prática, quanto política.

Outro aspecto a ressaltar são as características e o preparo do pesquisador, pois ele se constitui como instrumento principal, tanto na coleta, quanto na análise dos dados. Antes de qualquer coisa o pesquisador necessita ser bastante tolerante à ambiguidade e flexível para ter a capacidade de desenvolver um esquema de trabalho aberto para que os encaminhamentos sejam tomados no momento que se fizer necessário. A sensibilidade também é um requisito importante, pois o pesquisador vai precisar utilizar seus sentidos, intuições e percepções e experiências para decidir o início do trabalho de campo, a sua intensidade e quando encerrar a coleta de dados.

Ser comunicativo é imprescindível, pois a empatia é essencial na pesquisa de campo, “ele se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que são as raízes das abordagens qualitativas” (ANDRE, 2008.p. 42), a interação com os

sujeitos da pesquisa, é fundamental para o estabelecimento de relações que possibilitem uma compreensão mais apurada do fenômeno estudado, Vale lembrar que além das características citadas a habilidade de expressão escrita é fundamental na elaboração do relatório, pois na ausência desta característica o pesquisador não consegue expressar pela escrita a riqueza, a complexidade e o movimento das situações observadas. Neste sentido, é extremamente importante reservar bastante tempo para análise e apresentação do relatório.

Foram seguindo essas orientações que adentramos o universo dos interlocutores, imbuídos do desejo de compreender os elementos subjetivos que compõem seus desejos, suas angústias e sonhos de construção de uma educação que os/as protagonistas sejam os povos do campo. Assim estabelecemos os diálogos que extrapolaram os/as colaboradores da pesquisa, que consideramos fundamental, pois para isso tivemos que fazer uso da capacidade crítica para compreender o que aquelas vozes e demonstrações corporais expressavam.

Nesse contexto, temos a clareza da complexidade que é a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, dos desafios para não distorcer a sua finalidade, mas diante de nossa escolha, o entusiasmo permeou todo o movimento de construção deste estudo.

3.2 O terreno empírico da pesquisa

O *Lócus* da pesquisa é a Ecoescola Thomas a Kempis que está localizada no Território dos Carnaubais, mais precisamente no Sítio Revedor na zona rural a 2,5 km da sede do no município de Pedro II, no estado do Piauí. A Ecoescola foi criada em 2001 pela entidade filantrópica Centro de Formação Mandacaru de Pedro II (CFM).

Figura 01 - Início do ano letivo da Ecoescola em 2016



Fonte: Arquivo, Ecoescola, 2016.

Antes de nos debruçarmos sobre a realidade da escola, apresentamos alguns elementos históricos de sua criação que consideramos ser importante evidenciá-los para que tenhamos mais clareza do papel fundamental que a educação e a escola exercem na/para a vida das comunidades camponesas. A partir, de nossa solicitação a atual diretora, uma das fundadoras da escola, por meio de uma entrevista, fez um resgate histórico do processo de criação da Ecoescola, pontuando os principais fatores que foram determinantes na sua criação que descreveremos a seguir.

3.2.1 Histórico da Ecoescola

A escola foi criada a partir de um grupo ligado a pastoral da igreja católica cujos participantes foram contratados pela paróquia, através do Padre Alemão Lotário, para fazer a evangelização do povo. Segundo a diretora da escola, “ele queria muito que todo mundo fosse evangelizado”, oferecendo todas as condições e estrutura para a realização dos trabalhos. A partir daí e contra a vontade da igreja, começaram a pregar a teologia da libertação:

Teologia da libertação. Nossa ideologia não se assemelhava mais com a ideologia da paróquia, do pároco, que tinha um zelo muito grande pela pastoral. Nós entendíamos que evangelizar não era só ensinar a catequese decorada do Espírito Santo, compreendíamos que não era só ensinar rezar, não era só dar o peixe, mas era preciso fazer uma pregação diferente para o povo, ensinar a pescar, pois além de receber o povo também tinha que

ser estimulado a dar a sua contribuição, fazer a sua parte e a ser parte no processo. “Vamos ensinar a rezar, mas vamos dizer para eles, também, que tem outras vias, que tem as políticas públicas que eles têm direito, que tem que lutar pela terra”. Muitas vezes a gente ia para uma comunidade e o patrão matando a pessoa e a gente não podia dizer nada, e às vezes a gente até almoçava na casa do patrão. Então a gente começou a perceber essas coisas e a falar para as comunidades (ADEODATA, diretora/fundadora da Ecoescola, 2016).

Fica claro, através do diálogo que estabelecemos com a interlocutora, que a ideia do pároco não convergia com os ideais do grupo e essa divergência fez o grupo enveredar por uma linha de uma Igreja aberta, libertadora, uma catequese renovada, que não só ensinava a rezar, mas uma catequese de ensinar a bíblia, a partir da vida, a relacionar a leitura da bíblia com a vida e com as necessidades do povo.

As Comunidades Eclesiais de Bases- CEB's e o Comissão de Estudos Bíblicos- CEBI foram fundamentais para esse grupo na realização do trabalho de base nas comunidades, mesmo o pároco não gostando de ouvir o nome das CEB's, “na época o padre achou que isso iria causar um tumulto, uma revolta, uma guerra”. Na Alemanha, ele foi soldado da segunda guerra mundial e ficou muito receoso de vivenciar outra guerra no Brasil, levando-o a ter muito medo do comunismo. Por ele ter feito muita infraestrutura em Pedro II - hospitais, construções e casas - e ajudar muito o povo, muito aos pobres, nossa proposta não foi entendida pela sociedade da Igreja que fez muito barulho, houve uma revolta.

Então em 1990, por divergência ideológica, o grupo deixou a pastoral e em 1991 fundou a entidade filantrópica Centro de Formação Mandacaru, que priorizou em suas ações, alguns projetos na área educacional, com acompanhamento socioeducativo a crianças e jovens da periferia da cidade. Além das atividades de reforço escolar, a estes alunos eram atribuídas outras tarefas como: a limpeza do espaço, o preparo dos alimentos, os cuidados com os canteiros da horta, além de serem responsáveis pela comercialização das hortaliças. Raiz da vida era a denominação dada ao grupo que realizava esse trabalho.

Além deste trabalho na zona urbana, a entidade Mandacaru desenvolvia várias ações em comunidades rurais como: os estudos bíblicos com o apoio das CEB's e do CEBI, a educação popular, a organização das comunidades através de associações, incentivo a formação de bancos de sementes, acompanhamento a

áreas de assentamento e discussões sobre a reforma agrárias e as questões das grandes secas.

As ações desenvolvidas pela entidade permitiu um maior conhecimento acerca da realidade bem como das necessidades e perspectivas da população do campo. Constataram que os jovens apresentavam um nível elevado de analfabetismo ou defasagem série/idade, intenso fluxo-migratório campo-cidade, acentuado índice de desemprego juvenil e outros problemas decorrentes da falta de uma infraestrutura básica e de problemas decorrentes de um sistema educacional que privilegia o segmento urbano em detrimento do rural, fazendo com que o jovem rural permaneça à margem, não apenas do alcance de projetos com vistas à democratização do ensino, como também dos resultados advindos dele (ECOESCOLA, PPP, 2016).

Considerando os aspectos históricos descritos, o Mandacaru percebeu a necessidade e a importância de uma escola que atendesse a esse público, com espaços, estrutura e profissionais para acolher os alunos e suas demandas. Em 2000 conseguiram, através de um projeto com uma paróquia da Alemanha, a doação de recursos para a construção da estrutura da escola. Em 02 de Fevereiro de 2001, o Mandacaru inaugurou a Ecoescola Thomas a Kempis, com a proposta de promover uma educação de qualidade e comprometida com a sustentabilidade da região semiárida, considerando, primordialmente a defesa da vida, no qual o ser humano está integrado às demais espécies e ao seu meio, consciente de que ele não “tece a teia da vida, mas é apenas um de seus fios”, nas palavras da diretora da escola (PPP, 2016).

Essa iniciativa foi de grande importância para o sistema educacional do município, pois não havia uma proposta similar na região, além disso, o Ensino fundamental do 6^a ao 9^a ano, bem como o ensino Médio, não era e ainda não é oferecido em todas as comunidades rurais do município de Pedro II, basta observar que em 2015, o ensino médio foi ofertado em apenas 04(quatro) comunidades rurais: Tucuns dos Donatos, Tapera do Vital, Lagoa dos Sucurujus (todos anexos da Unidade Escolar Tomás Café de Oliveira, localizada na sede do município) e na comunidade Palmeira dos Soares.

No primeiro ano de funcionamento, a Ecoescola ofereceu Ensino Fundamental de 6^o. a 8^o ano, atendendo a 03 turmas. O ensino mostrou-se

diferenciado deste então, pois além de, evidentemente, contemplar os preceitos da legislação brasileira - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para esta modalidade de ensino, considerou o contexto sócio-político e cultural da juventude oriunda do campo, numa dinâmica que propicia o fomento da ecocidadania.

A partir de 2003, além do Ensino Fundamental, anos finais, na época com 4 turmas, a escola passou a oferecer também o Ensino Médio, embora apenas com o primeiro ano, sendo ampliado de acordo com a progressão da turma atingindo os 03 anos desta etapa em 2005. No ano de 2013, por dificuldades financeiras, foi interrompida a oferta de Ensino Médio, retornando em 2014.

Ao longo de quinze anos, a escola vem sendo construída, tanto física como pedagogicamente. É um trabalho contínuo de busca, de tentativas, de construção de uma proposta educativa que desperte o sentimento de pertença a esta região, promova a autoestima, valorizando as culturas locais e efetivando ações que propiciam condições para uma cidadania consciente. Em outras palavras, o que chamaríamos de ecocidadania, uma educação de qualidade considerando os aspectos “do local” e “do universal” no contexto do semiárido nordestino.

A Ecoescola tornou-se referência na cidade de Pedro II e no estado e, também, a nível nacional, ela se expandiu e adquiriu respeito. “E o Mandacaru tem um respaldo muito grande com a Ecoescola, hoje o setor de educação é o de maior visibilidade da instituição”.

A manutenção financeira da Ecoescola é feita em parte com recursos oriundos de organizações não governamentais da Alemanha e com parcerias entre Governo do Estado do Piauí e Prefeitura Municipal de Pedro II. A Fundação Mandacaru é a mantenedora da escola e responsável pela sua organização e manutenção.

3.2.2 Caracterização da Ecoescola Thomas a Kempis

A Ecoescola apresenta uma estrutura física bastante diferenciada da maioria das escolas do campo e se encontra situada em uma área de 19 hectares em sua maior parte constituída de vegetação nativa.

A escola possui sete salas de aula amplas e arejadas, situadas em posições que fogem as estruturas convencionais de escolas. Possui uma biblioteca, um

espaço que funciona a diretoria e secretaria, uma sala de apoio aos professores, uma sala destinada à apoio as discussões da temática do semiárido, um auditório interno e outro externo, sala de vídeo, um almoxarifado, duas cozinhas, dois refeitórios, sendo um utilizado pelos alunos do ensino fundamental e outro pelo ensino médio, dois vestiários para os alunos com seis banheiros, um vestiário de professores com quatro banheiros, dois dormitórios, três depósitos de alimentos, um depósito de figurinos para teatro, um depósito de ferramentas, um depósito de material de horticultura, um depósito de material de apicultura e um depósito de ração animal, um quarto para forrageira, uma quadra de esportes para suporte das atividades de educação física e outras atividades de recreação, uma área de serviço, um laboratório para produção de remédios caseiros e uma área destinada a reciclagem de papel.

Percebemos também as áreas destinadas à prática de atividades agroecológicas, dispondo de: duas áreas de horta sombreada com aproximadamente oitenta canteiros; um aprisco; dois apiários com dez colmeias; uma roça orgânica e uma horta medicinal; uma estufa para sementeira; uma estufa para produção de tomate e um galinheiro. Observamos também que em todo entorno da escola são destinadas áreas para fruticultura com produção de acerola, maracujá, goiaba, caju e manga, entre outros.

Vale ressaltar que as áreas demonstrativas são os espaços nos quais os alunos/as e professores/as vivenciam as experiências, bem como, aperfeiçoam as técnicas já utilizadas pelos familiares. Desta forma, todos os alunos, com acompanhamento dos monitores, se envolvem e assumem a responsabilidade no processo de viabilização e manutenção das áreas demonstrativas.

Com o intuito de ampliar as atividades de campo com os alunos, a Ecoescola dispõe de uma área cuja denominação é Ecotrilha José Ferreira, cuja finalidade é oportunizar aos alunos conhecer as plantas nativas e a fauna da região, com destaque para a vegetação do semiárido. Uma das atividades pedagógicas realizadas são levantamentos das plantas existentes na área da escola, destacando a variedade de cada espécie, suas propriedades, nomes populares e nome científico.

Para alcançar este objetivo, a escola funciona em tempo integral (07:30 às 17:00 h), trabalhando além dos conteúdos curriculares, outros adequados à realidade local, incluindo práticas em áreas específicas para o desenvolvimento

econômico viável à região semiárida, numa inter-relação entre as atividades teóricas e práticas.

A Ecoescola oferece ensino gratuito a partir do 6^a ano do Ensino Fundamental até o 3^o ano do Ensino Médio na modalidade integral. Além dos conteúdos da Base Curricular Nacional, a Ecoescola Thomas A Kempis oferece ainda disciplinas complementares como zootecnia, técnicas agrícolas, cursinhos (Pré- ENEM) e oficinas (teatro, violão, reciclagem de papel, produção de remédios caseiros).

A escola desenvolve sua proposta pedagógica a partir dos princípios agroecológicos e da convivência com o semiárido, apostando seus esforços numa educação formal contextualizada para atender os adolescentes e jovens, filhos/as de trabalhadores/as do campo, prioritariamente, que se propõem a ter uma formação que garanta a maior proximidade com os elementos significativos do seu contexto e do clima semiárido.

Essa proposta direciona a escola para reconhecer os processos culturais de formação e o resgate na construção de um desenvolvimento que garanta a sustentabilidade sócio ambiental e as necessidades fundamentais de melhoria da qualidade de vida das famílias do campo. Com esta intencionalidade, o Projeto Político Pedagógico – PPP (ECOESCOLA, 2016) da escola aponta a sua missão, objetivos, princípios e valores e concepções pedagógicas, como passaremos a descrever a seguir.

A Ecoescola tem como missão promover uma educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades do/a educando/a, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, permitindo-lhe uma convivência adequada com o semiárido (PPP ECOESCLA, 2016).

Considerando a realidade do público da Ecoescola, e a busca pela efetivação das ações que promova uma relação dialógica da prática educativa, destacamos a adoção dos princípios da educação contextualizada, proposta pela Ecoescola, destacando alguns princípios como: o princípio político de explicitar o papel da escola na construção do desenvolvimento sustentável; a interdisciplinaridade; a metodológico da pesquisa; a valorização dos diferentes saberes; a multiplicidade dos espaços pedagógicos; e, o exercício da criticidade e do respeito à democracia (PPP ECOESCLA, 2016).

Segundo o PPP, a Ecoescola Thomas a Kempis concebe a escola como um espaço educacional que contempla a perspectiva de conexão entre o que se aprende e aquilo que se vivencia (teoria e prática), levando-se em conta, fundamentalmente, uma relação de sustentabilidade com o meio-ambiente.

Além dos conteúdos sistemáticos, a Ecoescola trabalha outros adequados à realidade local, incluindo práticas em áreas específicas para o desenvolvimento social, econômico e cultural viável e sustentável na região semiárida.

Nessa perspectiva, o que este tipo de educação pretende é formar o sujeito de direitos que atue em consonância com uma cultura de respeito ao outro, baseada nos princípios e valores que dignificam o ser humano. Em outras palavras, sua finalidade é mudar condutas para criar novas práticas sociais. Práticas que facilitem a compreensão de que as pessoas devem ser respeitadas pela dignidade que lhe é inerente, pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por constituir-se em um fim em si mesmo e não em um meio (KANT, 1989).

Esse processo de formação deve ser permanente, priorizando as mudanças de valores, atitudes e crenças que favoreçam o respeito ao ser humano e o articule com a realidade cotidiana e social dos educandos. A escola tem a concepção de que o processo educativo é espaço privilegiado para o pleno desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, desse modo à escola tem papel fundamental na mudança de paradigma social que se busca construir, que ela por si só não concretiza o desenvolvimento, mas sem ela esse desenvolvimento não se constitui de forma sustentável.

3.3 Conhecendo os participantes do estudo

Colaboraram com a pesquisa como interlocutores, oito educadores/as e treze educandos/as da Ecoescola Thomas a Kempis. O processo de seleção dos participantes do estudo aconteceu a partir dos contatos iniciais com a direção e a coordenação pedagógica, quando apresentamos os objetivos e a proposta de pesquisa a ser desenvolvida na escola.

A definição dos critérios para a escolha dos interlocutores da pesquisa se deu durante a nossa visita inicial no ambiente a ser pesquisado. Entretanto, levamos como sugestão inicial que os/as educadores/as a serem escolhidos tivessem no

mínimo dois anos de trabalho na Ecoescola, por entender que estes possuíam maior apropriação da proposta pedagógica da escola e que os/as educandos/as estejam cursando o ensino médio e que o núcleo familiar tivesse origem no campo.

Para cada interlocutor entrevistado fizemos uma explanação acerca dos objetivos da pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Em seguida, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, responderam a um questionário que teve a finalidade traçar o perfil e conhecer qual era o vínculo com o campo para, posteriormente, realizarmos a entrevista gravada.

Vale ressaltar que esclarecemos aos participantes que a qualquer etapa da pesquisa estes tem o direito de retirarem seu consentimento e participação. Os sujeitos da pesquisa não tiveram suas identidades reveladas, mesmo que para eles não tivesse nenhum problema. Assim, são identificados no presente estudo por meio de nome de plantas e frutos da caatinga, alunos e professores, respectivamente.

Baseado nas informações obtidas através dos questionários, delineamos o perfil social e profissional dos interlocutores da pesquisa que apresentamos de forma distinta, conforme segue:

QUADRO 01 – Perfil dos alunos participantes

ALUNO	FAIXA ETARIA	Ingresso na Ecoescola	Cursando
Cacto	15 anos	2º ano	2º ano
Palma	15 anos	8º ano	2º ano
Mandacaru	16 anos	6º ano	2º ano
Aroeira	16 anos	7º ano	2º ano
Umbuzeiro	16 anos	2º ano	2º ano
Xique xique	17 anos	8º ano	2º ano
Sabiá	17 anos	6º ano	2º ano
Juazeiro	20 anos	6º ano	2º ano
Mulungu	15 anos	6º ano	1º ano
Jitirina	15 anos	6º ano	1º ano
Caroá	15 anos	6º ano	1º ano
Ipê Roxo	15 anos	6º ano	1º ano
Jurema branca	16 anos	7º ano	1º ano

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Dos treze alunos entrevistados nove são do sexo feminino e quatro são do sexo masculino, devemos ressaltar que há predominância do sexo feminino no público atendido pela escola. Destes, seis tem quinze anos de idade (Cacto, Palma, Mulungú, Jitirina, Caroá e Ipê Roxo), quatro tem dezesseis anos (Mandacaru,

Aroeira, Umbuzeiro e Jurema branca), dois tem dezessete anos (Xique-xique e Sabiá) e apenas um possui vinte anos (Juazeiro). Este, com vinte anos não atende a relação ideal idade/série para o ensino médio.

Nesse universo, sete ingressaram na Ecoescola no sexto ano (Mandacaru, Sabiá, Juazeiro, Mulungú, Jitirina, Caroá e Ipê Roxo), dois no sétimo ano (Facheiro e Aroeira), dois no oitavo ano (Palma e Xique-xique) e dois no segundo ano do ensino médio (Cacto e Umbuzeiro). Constatamos também que cinco dos participantes estão cursando o primeiro ano do ensino médio (Mulungu, Jitirina, caroá, Ipê Roxo e Jurema branca) e oito o segundo ano do ensino médio (Cacto, Palma, Mandacaru, Aroeira, Umbuzeiro, Xique-xique, Sabiá e Juazeiro). Esses dados evidenciam que os alunos entrevistados não apresentam distorção série idade, com exceção do Mandacaru que tem 20 anos e estar cursando o 3º ano, os demais apresentam compatibilidade série/idade.

Outro aspecto interessante é que a maioria dos alunos matriculados no ensino médio na época da pesquisa, ingressou na escola no 6º ano, isso nos faz acreditar que a proposta pedagógica da Ecoescola empreende esforços para a garantia da permanência dos alunos, pois sabemos dos desafios das escolas de tempo Integral em manter os jovens na escola com uma faixa etária que os leva ao mercado de trabalho, mesmo informal, pelas necessidades sociais e econômicas do público atendido e, em se tratando de uma escola do campo, as forças desprendidas na garantia dessa proposta são ainda maiores para a permanência e para que os alunos acolham a proposta e a vivenciam no seu dia-a-dia.

Na sequência, apresentamos o perfil social dos alunos participantes do estudo, organizados a partir do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados.

QUADRO 02 – Perfil social da família dos alunos participantes do estudo

NOME PARTICIPANTE	ESCOLARIDADE FAMILIA		FAIXA SALARIAL
	PAI	MÃE	
Cacto	Ens. Fund. incompleto	Ens. sup. Completo	- de 1 salário
Aroeira	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	- de 1 salário
Mulungú	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	- de 1 salário
Jitirana	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	- de 1 salário
Caroá	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	- de 1 salário
Juazeiro	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	- de 1 salário
Mandacaru	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	- de 1 salário
Ipê roxo	Ens. Fund. incompleto	Ens. Fund. incompleto	1 a 2 salários
Sabiá	Ens. sup. completo	Ens. Fund. Completo	1 a 2 salários
Palma	Ens. Fund. incompleto	Ens. Sup. Completo	1 a 2 salários
Xique-xique	Não alfabetizado	Não alfabetizado	1 a 2 salários
Jurema branca	Ens. Fund. incompleto	Ens. sup. Completo	1 a 2 salários
Umbuzeiro	Ens. Fund. incompleto	Ens. sup. Completo	3 a 4 salários

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

No questionário dos alunos participantes foram contempladas algumas questões com o objetivo de traçar o perfil de escolarização dos pais (mãe e pai) e da renda familiar. Quanto ao nível de escolaridade, percebemos que os pais da maioria dos alunos/as possuem o ensino fundamental incompleto e as exceções são: a mãe de Sabiá (Ensino Fundamental Completo), as mães de Cacto, Jurema branca, Palma e Umbuzeiro e o pai de Sabiá (Ensino Superior completo) e os pais de Xique-xique (analfabetos). Um destaque interessante é que enquanto um pai aparece com ensino superior incompleto, quatro mães aparecem com ensino superior completo, no geral percebemos que os pais apresentam o mesmo nível de escolaridade, com exceção de quatro entrevistados que na família um dos membros apresenta nível superior.

Esse dado da escolaridade dos pais é bastante interessante, pois orienta a escola e os professores no que diz respeito às estratégias de elaboração de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, de forma que haja a inserção dos pais no acompanhamento e no suporte a seus filhos na escola. Outro aspecto que fica evidente é que o baixo nível de escolaridade dos pais não interfere a sua compreensão a respeito da importância e necessidade da escola na vida de seus filhos e, muito menos, na vontade de que os filhos avancem em relação à escolaridade, superando o próprio nível escolar dos pais, principalmente, da realidade de muitos camponeses que não tiveram acesso e/ou foram forçados a abandonar a escola.

O mesmo quadro também nos revela que a renda familiar de sete dos treze entrevistados é de menos que um salário mínimo (Cacto, Aroeira, Carnaúba, Jitirana, Caroá, Juazeiro e Mandacaru), cinco possui entre um e dois salários mínimos (Ipê roxo, Sabiá, Palma, Xique-xique e Jurema branca) e apenas uma família possui mais de quatro salários mínimos (Umbuzeiro). É interessante observar que os pais que apresentam renda familiar menor que um salário mínimo tem apenas o ensino fundamental incompleto. Esse dado revela que constitui critério de seleção dos alunos para ingresso na escola a escolaridade e a renda familiar, conforme descrito no PPP (ECOESCOLA, 2016).

Quanto aos professores, participantes no estudo, o quadro a seguir traz dados acerca do sexo, faixa etária, tempo de magistério na Ecoescola e etapas da educação básica em que atuam como podemos observar a seguir.

QUADRO 3 - Perfil dos professores

PROFESSORES	SEXO		FAIXA ETÁRIA				TEMPO DE MAGISTÉRIO NA ECOESCOLA				ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ATUA	
	M	F	20 a 29	30 a 39	40 a 49	+ 50	- 3 anos	4 a 6	7 a 14	15 anos	Fundamental	Médio
LICURI		X	X					X				X
UMBU	X		X				X				X	X
CAJU		X				X				X	X	X
MARACUJA		X			X					X	X	X
CARNAUBA		X		X					X		X	X
MACAUBA		X			X					X	X	X
MURICI	X				X					X	X	X
MANGABA		X		X						X	X	X
PITOMBA	X		X				X				X	X

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Os dados do quadro 03 mostram que três professores estão na faixa de 20 a 29 anos, dois estão entre 30 a 39 anos, três estão entre 40 a 49 anos e apenas um se encontra na faixa etária com mais de 50 anos. Esse dado evidencia que, embora os professores sejam jovens, quanto à carreira docente, como podemos observar

nos dados apresentados no quadro, a maioria está num período de consolidação da profissão.

É possível perceber também certo equilíbrio no tempo de magistério dos entrevistados, quatro tem até 14 anos no exercício da profissão, sendo: dois com menos de três anos (Umbu e Pitomba), um no intervalo de 4 a 6 anos (Licuri) e um no intervalo de 07 a 14 anos (Carnaúba). Cinco tem quinze anos de trabalho (Caju, Maracujá, Macaúba, Murici e Mangaba) dedicados a educação.

Com relação às etapas da educação básica que trabalha, podemos notar que apenas uma professora trabalha somente no ensino médio (Licuri), os demais trabalham tanto no ensino médio quanto fundamental. No quadro 04 apresentamos a situação funcional dos professores participantes do estudo, a carga horária de trabalho e escola em que trabalha, conforme podemos observar.

QUADRO 04 – Situação Funcional, carga horária e quantitativo de escolas

PROFESSORES	SITUAÇÃO FUNCIONAL				CARGA HORÁRIA (H)			ESCOLAS EM QUE TRABALHAM		
	Efetivo	Selecionista	Serviços prestados	Outros	20	40	+ 40	Ecoescola	Ecoescola + 01 escola	Ecoescola + 02 escolas
LICURI	X						X		X	
UMBUR				X		X		X		
CAJU				X			X	X		
MARACUJA	X						X			X
CARNAUBA				X		X		X		
MACAUBA	X						X		X	
MURICI			X		X				X	
MANGABA	X					X			X	
PITOMBA	X	X				X				X

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

O quadro 04 nos permite visualizar a situação funcional dos profissionais docentes que participaram do estudo, bem como, a carga horária trabalhada e o quantitativo de escolas em que trabalham. O quadro evidencia que cinco professoras, tem vínculo efetivo com o Estado (Licuri, Maracujá, Macaúba, Mangaba e Pitomba); um professor além de efetivo do Estado é também celetista da prefeitura Municipal (Pitomba); somente um aparece como prestador de serviço (Murici) e três possuem vínculo com o Mandacaru (Umbu, Caju e Carnaúba), instituição mantenedora da Ecoescola.

Quanto ao local de trabalho, observamos que quatro professores trabalham em duas escolas (Licuri, Macaúba, Murici e Mangaba), dois trabalham em três escolas (Maracujá e Pitomba) e somente três trabalham, exclusivamente na Ecoescola (Umbu, Caju e Carnaúba), trata-se da diretora e de dois monitores, profissionais que são vinculados à instituição mantenedora. Esse dado evidencia a ardorosa jornada de trabalho da maior parte dos professores da Ecoescola, quando estes tem que se deslocarem entre várias escolas para assegurar condição financeira que favoreça uma vida com dignidade. Se considerarmos que quase a metade dos entrevistados ultrapassam 40 horas de trabalhos semanais (Licuri, Caju, Maracujá e Macaúba) e que, por serem do sexo feminino, provavelmente, ainda acumulam o trabalho doméstico, é extremamente desafiador manter essa rotina diária. Não aprofundamos a investigação nesse aspecto, porém Arroyo (2011, p.42) corrobora com essa discussão quando afirma que os fatores elencados não apenas limitam a qualidade da docência, pela falta de tempo e disposição do professor em buscar a sua qualificação, impossibilitando a “autoformação formadora”.

QUADRO 05 – Função, disciplina e formação profissional

PROFESSORES	DISCIPLINA						FUNÇÃO QUE DESEMPENHA				FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
	Português	Inglês	Zootecnia	Técnicas agrícolas	Ensino religioso	Educação emocional	Professor	Coord. Pedagógico	Monitoria	Direção	Médio	Graduação	Especialista	Outros
LICURI							X					X		
UMBU			X	X					X		X			
CAJU					X					X		X		
MARACUJA	X					X							X	
CARNAUBA			X	X					X				X	
MACAUBA								X				X		
MURICI	X						X					X		
MANGABA	X						X					X		
PITOMBA		X					X					X		

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Outro dado que podemos visualizar no quadro 05 está relacionado às disciplinas que os entrevistados lecionam, pois apenas uma professora assume mais de uma disciplina, isso implica dizer que os professores podem dispor de mais tempo para se dedicar na preparação das aulas. Com relação à formação somente

um dos entrevistados não possui graduação, todos os outros profissionais tem formação de nível superior, com pós-graduação em nível de especialização.

Vale ressaltar que um dos interlocutores aparecem no quadro assinalado na opção outro, isso implica dizer que uma estar cursando mestrado e outra cursando licenciatura em pedagogia. Esse dado revela que o nível de formação dos professores da Ecoescola é relevante diante do projeto de educação que a instituição vem a desenvolvendo, entendendo que o nível de formação contribui para a compreensão e comprometimento político com a proposta da escola. Isto demonstra que a escola está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, Art. 62 que afirma: “a formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, assim a escola atende a este princípio da LDB.

Dentre os interlocutores da pesquisa temos a diretora que também acumula a função de professora. Vale ressaltar que os monitores/professores são os responsáveis pelas disciplinas da área técnica.

3.4 Processo de produção dos dados

Realizar uma pesquisa qualitativa requer técnicas e instrumentos adequados que nos possibilitem compreender que a pesquisa social demanda alguns cuidados como: atenção, humildade, honestidade intelectual e rigor metodológico desde a escolha do tema considerando todos os processos até o relatório final (RICHARDSON, 2012). Assim, é imprescindível à escolha dos instrumentos de coleta de dados e as técnicas a serem adotadas no desenvolvimento do trabalho que possam coletar dados de qualidade, ou seja, que possam atender aos objetivos do estudo.

Desse modo, pela natureza desta investigação utilizamos na produção de dados o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada. O questionário com perguntas abertas e fechadas (RICHARDSON, 2012), foi aplicado junto a educadores/as e educandos/as, com o objetivo de traçar o perfil das/os interlocutores/as da pesquisa e para conhecermos qual as relações de suas vidas com o campo.

Os questionários formulados e propostos aos interlocutores/as com o objetivo de descrever as características dos/as participantes, seja em relação as características pessoais, como também profissionais, em relação aos professores/as. Além disso, apresentamos uma questão subjetiva para compreender qual a relação de vida de cada educador/a com o campo e saber o porquê da opção de cada aluno/a em estudar na Ecoescola.

As informações obtidas permitiu observar além das características dos interlocutores a relação de vida dos educadores com o campo e a justificativa dos educandos quanto à escolha em estudar na Ecoescola. Esse instrumento enriqueceu a análise feita dos dados coletados.

De acordo com a recomendação de Gil (2011) fizemos um pré-teste que segundo o autor tem como objetivo garantir que percebamos possíveis falhas que pudessem comprometer o resultado esperado com o estudo.

Vale ressaltar que, após a aplicação dos questionários, os dados foram sistematizados em tabelas subsidiando a caracterização dos participantes apresentadas e analisados nesta seção, apresentadas nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5.

A observação das práticas educativas foi realizada para acompanhar o cotidiano dos educandos/as nos mais variados espaços onde acontecem as ações educativas, salas de aula, áreas demonstrativas das práticas agrícolas e de zootecnia, bem como, na horta medicinal e nos espaços de realização das oficinas de reciclagem de papel e de teatro. Dessa forma, a observação possibilitou a oportunidade de verificarmos os pontos característicos das ações que constituem as práticas educativas desenvolvidas pela Ecoescola, foco de análise do estudo de pesquisa.

Corroboramos com Richardson (2012) quando afirma que a observação é uma técnica imprescindível em qualquer processo de pesquisa, para o autor “a observação é à base de toda investigação no campo social, desde os mais simples estágios até os mais avançados” (p.259). A observação além de ser uma das atividades mais difusas da vida diária, é também um instrumento básico da pesquisa científica.

Esse procedimento favoreceu nossa percepção para elaboração das questões a serem abordadas na pesquisa, bem como, a identificação geral dos/as interlocutores e posteriormente foi submetida a verificações e controle de validade e precisão. Para garantir bons rendimentos durante a realização da observação foi

fundamental levar em consideração quatro momentos importantes: a escolha pela forma de observar, a preparação de todo processo, o desempenho de fato de sua aplicação e o registro dos resultados, conforme recomendação de Richardson (2012).

Dentre as variadas modalidades de observação na investigação científica, escolhemos a observação sistemática ou estruturada (MARCONI; LAKATOS, 2010), pois responde aos propósitos estabelecidos neste estudo. Assim, tivemos o cuidado de planejar com antecedência a observação e elaboramos um roteiro para facilitar a condução de nossa investigação, ressaltando nossa atenção e exatidão como forma de precisão na elaboração e sistematização dos dados observados.

Apontamos como ponto positivo durante a realização da observação, a possibilidade de obtermos as informações no exato momento que ocorreu a ação, isso foi fundamental, pois facilitou na compreensão das práticas vivenciadas pelos alunos e professores durante a observação. Assim, o uso desse instrumento favoreceu a incorporação de novos elementos que contribuíram para diversificar e complementar os dados obtidos com os outros instrumentos utilizados na pesquisa.

A Entrevista Semiestruturada, em razão da viabilidade ao tratar de temas complexos como Educação do campo e prática educativa, que foi direcionada aos educadores/as e educandos/as. Para tanto, procuramos estabelecer um ambiente que favoreceu um diálogo espontâneo na linha do pensamento e das experiências dos interlocutores, focando principalmente no objeto do estudo, o que favoreceu elementos na elaboração do conteúdo da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2001).

As entrevistas foram realizadas na própria escola e conduzidas de forma flexível, ou seja, dia e horário agendado com os participantes, de acordo com a sua disponibilidade. Foi realizada em ambiente tranquilo e teve duração de aproximadamente de 30 a 40 minutos, tempo necessário para que nossos interlocutores discorressem sobre as questões que foram postas. As entrevistas foram gravadas, assim recomenda Trivínos (2009), imediatamente transcritas e, logo em seguida, fizemos uma devolução para os interlocutores como forma de complementar, aperfeiçoar, destacar e validarem a entrevistas. Posteriormente, analisamos detidamente cada dado fornecido. Vale ressaltar que fizemos um pré-teste como forma de avaliar a clareza das perguntas elaboradas, a professora colaboradora com esse momento foi do quadro de professores da Ecoescola, não participante do estudo, sendo a indicação da coordenadora pedagógica da escola.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as características de uma boa entrevista consideram que os interlocutores precisam se sentir a vontade para falarem de forma livre e espontaneamente colocarem seus pontos de vista, desta forma, produzem uma riqueza de dados que revelam as perspectivas de cada interlocutor, para tanto, as boas entrevistas revelam paciência. E foi levando em consideração essas características que procuramos estabelecer um ambiente que favoreceu a ralação de confiança e interação harmônica durante todo processo de pesquisa.

Para Trivinões (2009), a entrevista semiestruturada propicia e mantém de forma consciente e atuante a presença do pesquisador e, ao mesmo tempo, favorece a percepção da relevância da participação dos interlocutores. Assim avaliamos que este traço da entrevista semiestruturada, favoreceu não só a descrição das práticas educativas da Ecoescola, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões amplas. Desta forma compreendemos que os instrumentos de coleta de dados foram o suporte essencial para teorização que apoiou nossa visão enquanto pesquisadora.

Todos os princípios da entrevista semiestruturada foram tratados de forma cuidadosos e tivemos, enquanto pesquisadora, a preocupação de ampliar nossos estudos com o intuito de ampliar domínio da teoria que orientou todo processo, assim nos possibilitou resultados verdadeiramente valiosos para nossa pesquisa.

3.5 Os procedimentos de organização e análise dos dados

Os dados produzidos através dos questionários, observação e das entrevistas constituíram o *corpus* de análise da pesquisa. O procedimento de análise foi organizado em categorias e logo em seguida realizado uma Análise do Conteúdo (BARDIN, 1979). A categorização, segundo a autora:

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIM, 1979.p. 117).

Desse modo, a classificação dos elementos em categorias, requereu uma investigação que possibilitou visualizar as características comuns entre eles,

permitindo o agrupamento daquilo que converge e diverge, entendendo que esse processo de classificação facilitou o processo de análise.

A categorização segundo Bardin (1979) tem como principal finalidade, fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. A autora apresenta os principais requisitos para a criação de boas categorias: a **exclusão mútua**, diz-se que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; a **homogeneidade**, numa mesma categoria só pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise; a **pertinência**, quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido; a **objetividade e a fidelidade**, diferentes partes de um mesmo material devem ser codificados da mesma maneira, mesmo quando submetidos a várias análises e; a **produtividade**, quando fornece resultados férteis.

Segundo Franco (2012), um conjunto de categorias é produtivo, desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Fértil em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora.

As categorias segundo Oliveira (2009) se classificam em três dimensões: categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise. As categorias teóricas dizem respeito às leituras comuns ao tema central da pesquisa; as categorias empíricas surgem dos dados; e a unidade de análise é a sistematização dos dados obtidos por meio dos instrumentais da pesquisa.

Nessa perspectiva percebemos o movimento dialético que ocorre durante a categorização, nos favoreceu durante todo esse processo, e nos possibilitou a efetivação de um estudo sistematizado e condizente com os dados coletados, permitindo a flexibilidade nas constantes idas e vindas ao campo, a teoria, aos materiais de análise, sempre que necessário, para a complementação de dados que não foram devidamente compreendidos durante o trabalho de coleta de dados.

A criação de categorias, segundo Franco (2012), é fator determinante da análise de conteúdo, entretanto, “formular categorias em análise de conteúdo é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante” (p.63), ou seja, a criação de categorias exige grande esforço do pesquisador, que deve seguir caminho próprio baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição.

Podemos considerar, segundo Bardin (1979), que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. Essa técnica procura desvendar tudo que está nas entrelinhas das palavras sobre as quais se debruça.

A estrutura da análise de conteúdo apresentada por Bardin (1979) segue as seguintes etapas: a pré-análise, fase de organização dos dados; a exploração dos materiais, objetiva administrar sistematicamente as decisões tomadas na fase anterior; e por fim, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, tem a finalidade de tornar os dados válidos e significativos.

Para compreender melhor o que compreende por análise de conteúdo, Henry e Moscovici (apud BARDIN, 1979) afirmam que tudo aquilo que é falado ou escrito é passível de ser submetido a uma análise de conteúdo.

Resumindo, a partir da compreensão de Richardson (2012), análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a vários discursos e se aperfeiçoa a cada dia. As características metodológicas da análise de conteúdo, segundo o autor são: a objetividade, diz respeito à clareza das regras e dos procedimentos utilizados em cada etapa da análise de conteúdo; a sistematização, refere-se a inclusão ou a exclusão do conteúdo ou categorias de um texto de acordo com as regras consistentes e sistemáticas; e a inferência, a operação que se aceita uma proposição em virtude de sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

Para Bardin (1979), no processo de análise dos dados a descrição, necessariamente, é a primeira etapa, a interpretação é a última fase e a inferência é o processo intermediário, que permite à passagem de uma a outra.

Finalmente, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa, trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características e extrair os momentos mais importantes (RICHARDSON, 2012). Portanto, foi pela natureza científica dessa técnica de análise de dados que recorremos a ela para subsidiar a compreensão dos dados empíricos coletados no processo de pesquisa.

Desse modo, na organização dos dados deste estudo, primeiro, fizemos uma leitura geral dos dados levantados, procurando nos apropriar de todas as

informações obtidas acerca do problema de pesquisa. Este processo é caracterizado por Bardin (1979) como “leitura flutuante” e tem por objetivo estabelecer um contato com os documentos, visando conhecer melhor o conteúdo dos textos. Para tanto, realizamos várias leituras do material coletado, buscando apreender, de forma global, as ideias principais e os significados gerais.

No segundo momento, identificamos as unidades de análises a partir dos recortes que fizemos, sobretudo, nos dados obtidos com as entrevistas. Esse processo começou durante o processo de familiarização dos dados quando executamos a primeira fase de agrupamento das informações, com a constituição de subgrupos, que se articulariam, posteriormente, com as categorias e subcategorias de análises da pesquisa. Através da organização das unidades de análises, tornou-se possível visualizar as categorias que foram emergindo em meio aos conteúdos das entrevistas.

Finalizando o processo de agrupamento dos conteúdos oriundos dos dados, chegamos à terceira fase do trabalho de organização das informações com o processo de categorização dos dados. Assim, definimos três categorias de análise, conforme demonstração abaixo.

QUADRO 06 – Categorias e Indicadores de análises dos dados das entrevistas

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Práticas Educativas centrada na valorização do contexto e experiências dos educandos/as	4.1.1 Fundamentos das práticas educativas 4.1.2 A contextualização como metodologia das práticas educativa
Escola do campo: espaço de construção da identidade camponesa	4.2.1 A organização do processo educativo para a construção da identidade camponesa 4.2.2 Práticas educativas cotidianas na tecedura da construção da identidade camponesa
Encontros e desencontros do processo de construção da identidade camponesa	4.3.1 Contribuições e avanços das práticas educativas para a construção da identidade camponesa 4.3.2 Desafios para a construção de práticas educativas na Educação do Campo

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

Com base nestas categorias e subcategorias que foram validadas a partir da empiria, agrupamos as informações obtidas com o propósito de desenvolver as

análises dos dados. Desse modo, temos o propósito de desenvolver análises com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), que possibilitem a verificação e a validação, assim como, o aprofundamento do processo de inferência dos dados, confrontando-os com os referenciais teóricos utilizados na fundamentação da pesquisa. Assim, na próxima seção, faremos a análise dos dados a partir da categorização descrita acima.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA ECOESCOLA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPONESA

A convivência com o semiárido, esse olhar, é uma coisa importante dentro da escola. É esse olhar para onde se vive e procurar desconstruir esse olhar que nos foi imposto durante tanto tempo, esse olhar de que vivemos em uma região que não produz economicamente, que não produz sonhos, que não produz perspectiva, então a convivência realmente é esse olhar amoroso para o nosso lugar, que a gente possa compreender que é também um lugar de vida.

(Macaúba, colaboradora da pesquisa).

O fragmento acima faz parte do conjunto de significados que se revelam através dos fazeres que produzem sentidos na vida dos/as educandos/as da Ecoescola. Assim, as práticas educativas da Educação do Campo vêm produzindo outro olhar sobre a realidade dos educandos e, conseqüentemente, do seu lugar, desconstruindo a visão urbanocêntrica centrada na ideia de um território habitado por uma população incapaz de desenvolver habilidades que lhes garantam a geração de riquezas, de um campo inapropriado para atividades econômicas, enfim, de um espaço que não considera suas populações dotadas de saberes e conhecimentos capazes de protagonizar a sua própria educação.

Os elementos que permeiam os processos educativos do Campo permitem explicitar os significados e os sentidos que orientam novos olhares e percepções sobre a realidade camponesa, pois entendemos que a partir dela emergem os saberes e conhecimentos necessários à ressignificação da aprendizagem, possibilitando aos educandos uma formação que revele, através das práticas educativas, os limites e as possibilidades da vida camponesa.

Desse modo, compreendemos que a combinação de processos educativos que se orienta a partir da influência pelo vivido, fundamental para a valorização dos modos de vida, dos saberes e fazeres camponês, e assim, construir de forma dialógica novas práticas que nos permitam compreender o processo de fortalecimento da identidade, bem como o sentimento de pertencimento camponês. Isso implica que os educadores precisam pensar e reconhecer o campo como produtor de identidade construída em um contexto voltado para as questões da

terra, em que os educandos são mobilizados por um fazer não apenas ideológico, mas social político econômico, e, por saberes próprios do campo.

Nesta seção, apresentamos a experiência da Ecoescola através das categorias: práticas educativas centradas na valorização do contexto e experiências dos educandos/as; a escola do campo: um espaço de construção da identidade camponesa; e encontros e desencontros do processo de construção da identidade camponesa dos educandos/as e suas respectivas subcategorias.

4.1 Práticas Educativas centrada na valorização do contexto e experiências dos educandos/as

No processo de construção e fortalecimento da política de Educação do Campo, é fundamental ressaltar a importância que tem as experiências educativas espalhadas em todo Brasil, que muito tem contribuído para elevar com qualidade os índices educacionais dos camponeses. São essas experiências concretas que os movimentos sociais destacam como um dos elementos para garantir políticas de educação que contribuem para que o campo possa ser visibilizado a partir da sua riqueza de diversidade, sua dinâmica, e seus saberes. Para destacamos o trabalho realizado pela Ecoescola, apresentamos duas subcategorias: **1)** fundamentos das práticas educativas e a **2)** contextualização como metodologia das práticas educativas, enfatizando nessas práticas que favorecem aos educandos/as aprender, partir da valorização dos elementos da vida camponesa.

4.1.1 Fundamentos das práticas educativas

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas do Campo vêm se delineando como uma perspectiva orientadora de processos que são fundamentais para o reconhecimento de um povo que detém saberes que contribuem para construir, de forma dialógica, outros processos emancipatórios. Essa realidade que vem sendo delineada nos remete a pensar a educação da população camponesa, a partir do entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento e para além dos muros da escola.

Dessa forma, as práticas educativas proporcionam aos educandos/as a compreensão de mundo a partir do “chão onde pisam”, do contexto social do campo

e das múltiplas relações estabelecidas que produzem e reproduzem, em movimento dialético, as tensões nas relações entre global e local, campo e cidade e hegemônico e contra hegemônico.

A prática educativa fundamentada na convivência com o Semiárido favorece ao educando uma visão holística dos conhecimentos, permitindo compreender os diferentes significados desencadeados em torno dos estereótipos atribuídos, pela visão do colonizador, às populações do campo e do Semiárido. Assim, a convivência favorece novas atitudes, comportamentos e procedimentos na forma de nos relacionarmos com o meio, significa entender a complexidade do campo/Semiárido, e reestabelecer/construir novas possibilidades de convivência harmônica entre todos os seres que produzem a vida, essa prática deve promover autonomia reflexiva e propositiva aos educando/as acerca de seu lugar.

A Convivência com o Semiárido é a combinação de processos educativos que valorizam a informação e a construção do conhecimento nas atividades pedagógicas e que compreende que todos os seres vivos fazem parte do processo de ensino e da aprendizagem. Assim, entendemos que a educação para a convivência com o Semiárido é um convite ao rompimento com as práticas conservadoras reprodutoras de conhecimento, é um chamamento à resignificação das práticas, ampliando o protagonismo dos educandos.

As práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola Thomas a Kempis são fundamentadas na Convivência com o ecossistema Semiárido e, conseqüentemente, comprometido com a valorização do trabalho e da vivência nele, na valorização do conhecimento e nas experiências vividas na comunidade, na ampliação dos conhecimentos em relação ao mundo, potencializando nos educandos/as o interesse pelas atividades agrícolas. O respeito à história de vida dos alunos, o respeito à terra, o respeito às relações interpessoais que se estabelecem dentro e fora do espaço escolar, a solidariedade, a participação por meio de metodologias dialógicas e, também, o resgate da cultura do povo camponês, conforme se revela nos depoimentos dos educadores/as a seguir:

A proposta educativa da Ecoescola trabalha o semiárido, a convivência com o semiárido. Fazer com que os alunos enxerguem que, o lugar onde eles vivem, é rico, que não precisam ir para os grandes centros, os alunos aprendem que dá pra conviver com o semiárido, que tem outras formas, que dá pra ficar aqui, no nosso território (Pitomba).

Um dos principais fundamentos da Ecoescola é fortalecer a identidade do aluno com as práticas da agricultura. Ela tem como objetivo resgatar isso, fortalecer esse vínculo do aluno da zona rural com o lugar onde ele vive, para despertar nele o interesse pela atividade agrícola, evitando que os jovens saiam da sua localidade e vá para outros centros (Murici).

Um dos princípios fundamentais da Ecoescola é a convivência com o semiárido, esse olhar é importante dentro da escola. É esse olhar para onde se vive e procurar desconstruir esse olhar que nos foi imposto durante tanto tempo, esse olhar de que vivemos em uma região que não produz economicamente, que não produz sonhos, que não produz perspectiva. Então a convivência realmente é esse olhar amoroso para o nosso lugar, que a gente possa compreender que é também um lugar de vida. O respeito à história de vida dos alunos e ao seu lugar, à terra. A solidariedade que se estabelecem dentro da escola, relações em que as pessoas se tornem mais cooperativas, tenham um olhar não de competição em relação ao outro, mas um olhar que procure se colocar no lugar do outro, e que procurem desenvolver atitudes realmente de solidariedade. As relações interpessoais que se estabelecem lá dentro, de pessoas que olhem mais para o outro, que procurem superar as suas próprias dificuldades e melhorar de vida, mas sem esse olhar tão dominador que é o olhar de incentivar o individualismo, mas o de incentivar a cooperação, que se fortaleçam essas relações de amizade, de mais amor mutuo de mais cooperação. A participação à construção de atitudes, que muitos estejam do lado outro, fazendo coisas, construindo coisas (Macaúba).

Um dos principais fundamentos é o de uma convivência saudável com o outro e com o meio que se vive, com os outros seres da natureza, o cuidado e o respeito. Uma das coisas que marca muito o aluno é o cuidado que a gente tem com eles e o cuidado que a gente ensina eles a ter com as plantas, com os animais, com a água, com tudo, até com os outros menores que estão chegando, e assim, o respeito e o cuidado é a base dessa relação que se estabelece, no meio dessas relações interpessoais e também essa relação com o meio em que se vive (Maracujá).

A Ecoescola por ser uma escola diferenciada, bastante conhecida na região pela metodologia de ensino que trabalha, ela tem como um dos objetivos principais trabalhar o aluno com a realidade local, a realidade do semiárido, mostrando a esse aluno o potencial que a região tem, as técnicas que podem ser aplicadas na parte de agricultura e pecuária para melhorar, para conviver melhor com a nossa realidade semiárido, e que esse aluno possa também contribuir de uma forma ou de outra, seja na escola, seja na comunidade, com práticas e projetos voltados para preservação do meio ambiente (Caju).

O diálogo com os interlocutores/as é produto de muitos sentidos, isso se revela no entendimento, na apropriação e na importância que estes têm dos princípios fundamentais da proposta educativa da Ecoescola. Os aspectos da Convivência com o Semiárido estão presentes no relato de Pitomba, Murici, Macaúba, Maracujá e Caju em que apresentam sua compreensão em torno da proposta que fundamenta o processo educativo da escola, demonstrando a riqueza do lugar em que vivem e as próprias práticas de agricultura que podem ser desenvolvidas neste contexto.

A valorização da história de vida, das relações interpessoais e da própria terra são fundamentos das práticas desenvolvidas na Ecoescola, segundo Macaúba, acrescido da consciência da necessidade de preservação do meio ambiente, como também afirma Maracujá. Este educador afirma ainda, ser, a solidariedade e a participação ativa na construção do espaço em que vivem e produzem a sua existência, fundamentos das práticas desenvolvidas, despertando a sensibilidade dos educandos/as para a compreensão dos problemas e desenvolvendo o sentimento de que, coletivamente, é mais fácil enfrentá-los.

Os relatos evidenciam o compromisso da Ecoescola em desenvolver práticas educativas que potencializam a construção de uma visão positiva do campo, que fomenta nos educandos/as o pensamento crítico, a criatividade, a re-invenção e as iniciativas que favorecem a autoestima de viver no campo, conforme aponta Macaúba: “procura desconstruir esse olhar que nos foi imposto durante tanto tempo, esse olhar de que vivemos em uma região que não produz economicamente, que não produz sonhos, que não produz perspectiva para o campo”.

Desse modo, percebemos que as práticas educativas apontam o rompimento com o modelo de educação que produz nos educandos/as a falsa impressão das facilidades que os grandes centros oferecem, que potencializam a migração da população, sobretudo da juventude, negando-os a oportunidade de vivenciar processos educativos que possibilitem os educandos/as se perceber inseridos numa realidade produtora de vida e de conhecimentos.

Maracujá aponta as práticas interdisciplinares como fundamento da atividade educativa na Ecoescola, visto ser o acesso ao conhecimento sempre em função das necessidades da existência no contexto do semiárido, aquilo que é realmente significativo, superando a fragmentação e compartimentalização do saber. Nas práticas interdisciplinares, compreendemos que:

[...] a escola cultiva e ensina o saber vivo [...]; supõe a compreensão da realidade e uma prática que procure realizar o que se pretende e tem, sido pensado, num movimento de busca e de criação que não se completa, nem se dá por acabado, pelo contrário, sempre se retoma, não tendo como ser interrompido, pois é exigido pelo trabalho mesmo de investigar, pensar e criar (COELHO, 2013, p. 77).

O entendimento dos interlocutores/as pressupõe a necessidade de apropriação cotidiana dos saberes dos povos do campo/semiárido, buscando compreender o imaginário das populações acerca do seu lugar, assim como, as

problemáticas e as alternativas de convivência desenvolvidas ao longo dos anos, e, estabelecendo uma prática dialógica para compreender os sentidos que produzem as práticas educativas na vida dos educandos/as, da família e da comunidade.

Os depoimentos, portanto, nos revelam práticas educativas que vem se consolidando enquanto processos de educação, mas, sobretudo de emancipação dos povos do campo e do Semiárido. Assim, esses diálogos corroboram com as ideias de Paulo Freire (1987) e suas pedagogias, provocando reflexões que promovem o entendimento de que são os elementos adotados para enriquecer a ação pedagógica, nesse caso os da convivência, que desencadeiam o desenvolvimento e a autonomia dos educandos/as.

Diante do exposto, percebemos que a Educação para a Convivência com o Semiárido, princípio fundamental da Ecoescola, vem se constituindo como proposta educativa que desencadeia outros processos, fundamentais para a emancipação das populações camponesas. Isso se revela na capacidade crítica e reflexiva dos educandos/as acerca das condições naturais de sua realidade, bem como dos paradigmas hegemônicos estabelecidos para o campo e, conseqüentemente, a sua população. Os diálogos estabelecidos com os educandos/as são reveladores no que concernem a compreensão das possibilidades de vida que o campo/Semiárido oferecem, como podemos verificar a seguir:

A proposta da Ecoescola é conviver com o semiárido, é conviver com o campo. E pra gente conviver a gente tem que conhecer. Então, o objetivo é fazer com que a gente conheça mais o campo, pra quando a gente chegar na nossa comunidade a gente veja, a gente lembre de alguma coisa, “olha eu aprendi aquilo ali na escola”. É muito importante essas práticas de agricultura e, quando a gente conhece, a gente respeitar o nosso campo, o lugar onde a gente vive (Umbuzeiro).

A Ecoescola mostra que há possibilidade. Tem gente que diz assim “ah, vou viver aqui? Não, vou não. Vou lá pro Sul do País porque lá sim eu posso viver bem”. Mas aqui (escola) eles mostram que a gente pode viver bem no semiárido. A gente pode viver numa terra que não tem muita chuva, mas a gente pode conseguir viver aqui é muito bem, porque a gente tanto pode criar animais como a gente pode plantar o nosso próprio alimento tanto para nós consumir e quanto para vender (Jurema Branca).

Aqui você aprende muito a conviver com o semiárido, então você consegue conviver com a sua comunidade. Então, se você, vai estudar numa cidade e você tem vergonha da sua comunidade, não tem como você conviver com ela, então todos os dias você vai ficar enfiado dentro de casa, você vai ficar com vergonha de sair na rua. A Ecoescola não, ela lhe mostra, ela lhe abre os olhos para as coisas boas da comunidade e para você não dá valor para coisas que não significa nada para gente muitas vezes. Então, você, aprende a valorizar e conviver com o que já tem (Sabiá).

Os depoimentos evidenciam que a escola ensina os educandos/as a pensarem a sua realidade. Por isso, como afirma Umbuzeiro, é preciso conhecer a percepção que os educandos/as adquirem acerca da sua realidade, a partir de outro olhar sobre a região semiárida, está explícita na forma como Umbuzeiro, Jurema Branca e Sabiá expõem com propriedade o acúmulo de conhecimentos baseados no respeito ao ecossistema da região. Dessa forma, observamos que os fundamentos da proposta educativa da Ecoescola rompem com o falso discurso disseminado ao longo da história, de combate a seca, tomando para si o compromisso de disseminar o paradigma emergente da convivência com o Semiárido.

Como afirma Coêlho (2013, p. 82), “O que então se busca é compreender as coisas [...]”, pois os saberes devem ser apropriados e mobilizados para compreensão rigorosa e crítica da realidade que nos cerca. Vale ressaltar que a Educação para a Convivência com o Semiárido, pressupõe a contextualização de saberes e práticas adequadas ao ecossistema, compreendendo que a sua heterogeneidade se manifesta nos jeitos de ser, nos modos, nas crenças, nos valores, nos saberes de suas populações, inclusive, na necessidade e no direito a uma educação que alcance as necessidades dos filhos e filhas do campo e do Semiárido.

Nessa perspectiva, evidenciamos a importância das práticas educativas da educação do campo para o fortalecimento do processo de empoderamento dos educandos/as, uma vez que o conhecimento aprofundado de sua realidade desencadeia na consolidação de instrumentos de mudanças de atitudes e valores, sugerindo ou potencializando as alternativas de interação das pessoas com o meio, bem como o desenvolvimento de práticas apropriadas ao campo e ao Semiárido.

4.1.2 A contextualização como metodologia das práticas educativas

O movimento por uma Educação do Campo nos convida a perceber a dinamicidade da vida camponesa, seus modos, seus saberes, sua cultura, sua rica diversidade e a vida ali presente, pois compreende ser fundamental para o rompimento da visão estereotipada do campo e de suas populações, assim como de suas escolas e de sua educação. Essa questão é imprescindível, uma vez que a escola precisa incorporar a dinâmica da vida camponesa dentro do processo de

organização escolar, sobretudo, repensar a dinâmica social dessas populações como elemento essencial no processo educativo formador dos educandos/as.

Desta forma, a opção política e pedagógica pela contextualização das práticas educativas durante o processo de ensino-aprendizagem significa resgatar e valorizar os saberes, desvelar os anseios da população camponesa e se apropriar das suas práticas e de suas tecnologias, contribuindo para a combinação de processos, educativos e de formação dos educandos/as, que potencializam a construção e o fortalecimento de práticas educativas que propiciam maior visibilidade à dinâmica da vida camponesa, problematizando os olhares e a percepção dos educandos/as sobre a sua realidade, permitindo integração dos conteúdos com a realidade, assim como, sua sistematização a partir da articulação teoria e prática.

Consideramos que a decisão pela contextualização das práticas educativas significa reconhecer a necessidade de organização dos conhecimentos, dos saberes e das experiências adquiridas das vivências que os educandos/as trazem das especificidades do campo, bem como, do desenvolvimento da capacidade de perceber a realidade camponesa para além do que ela apresenta, além de estabelecer uma relação direta entre o que se faz e como se faz na prática camponesa.

A compreensão é de que, no processo de ensinar e aprender, não comporta uma visão reducionista que se restringe ao espaço escolar, que não estimula o educando/a a explicitar as percepções da sua realidade, que não estimula a compreensão dos diferentes significados e sentidos postos pela sua dinâmica social. Desse modo, se faz necessário abolir a concepção de prática que potencializa a “educação bancária”, o conhecimento compartimentalizado e a compreensão segmentada e linear, do processo de ensinar e aprender. O entendimento de Pitomba, educador na Ecoescola, vai ao encontro com o exposto:

Contextualizar com o semiárido, com o lugar de origem deles, o lugar onde eles vivem. A gente trabalhar o conteúdo voltado para vivência deles, para realidade deles. Tentar encaixar que não é fácil, mas a gente sempre tenta uma maneira de não trabalhar o conteúdo como se fosse a uma cúpula, como se a escola fosse isolada ao mundo, trabalhar um conteúdo que vá realmente servir na sua vida. (Pitomba).

Pitomba revela a importância de reconhecer a contextualização como elemento metodológico essencial para o processo de ensino e aprendizagem. É uma

decisão que implica comprometimento no desenvolvimento de uma política que garanta aos educandos/as a possibilidade de compreender e intervir mais profundamente sob a sua realidade.

Na contribuição de Pitomba, percebemos que a Ecoescola nos coloca diante de uma prática fundamentada nos preceitos de Paulo Freire (1980. p.10) que nos remete ao seguinte critério: “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente e consciente, comprometido, pronto para intervir na realidade para mudá-la”.

Essa compreensão possibilita aos educandos/as perceber as especificidades da vida camponesa, os conhecimentos e os saberes inerentes das suas populações, aos convívios, às vivências, aos processos de socialização que advém da relação com a terra, dos processos de produção familiar e das lutas pela garantia de alimentos, de terra, de moradia, enfim, direitos básicos do povo camponês.

Dessa forma, a experiência educativa da Ecoescola mediada pela educação contextualizada no Semiárido também se expressa nos depoimentos dos educadores/as, a seguir:

A educação contextualiza amplia o conhecimento deles (educandos/as) e trabalha a partir do que eles já sabem, valorizando o trabalho no campo, o viver no campo, mas, sem esquecer de ampliar os conhecimentos deles em relação ao mundo (Mangaba).

Na educação contextualizada, os alunos tem o ensino das matérias como nas outras escolas, mas tem também o diferencial que é relacionar a parte da zootecnia e das técnicas agrícolas, ao convívio com o campo. E assim, a gente junta o professor e o aluno na contextualização dos assuntos (Carnaúba).

A educação contextualizada nas escolas da região semiárida significa romper com a padronização do ensino e dos programas escolares, sobretudo uma decisão política, de compromisso com a inserção dos saberes do povo camponês no processo de ensino e aprendizagem. A Ecoescola através dos depoimentos de Mangaba e Carnaúba expressa muito bem esse compromisso e a importância da educação contextualizada nas escolas da região semiárida.

Essa percepção da Ecoescola de adotar a educação contextualizada como proposta educativa vai ao encontro com o que defende Duque (2001), um dos primeiros estimuladores dessa proposta, quando afirma que o ensino em todos os níveis deveria adotar programas educativos que fossem pertinentes a

especificidades de cada região e articulassem os saberes da cultura camponesa aos conhecimentos científicos. Conforme relatos dos educandos/as, podemos perceber a importância da educação contextualizada:

O olhar que a Ecoescola deixa pra gente é que a gente pode viver sim tranquila no nosso lugar. Mesmo com o povo que mora fora do Nordeste pensando assim “como é que eles conseguem viver num lugar seco daquele?” Mas ele não vem aqui pra conhecer realmente o que a gente faz, aqui, a gente aprendeu a conviver com esse semiárido, com essa falta de chuva, eles (Ecoescola) ensinam pra gente que podemos viver muito melhor aqui do que na cidade. Aqui a gente vai poder plantar, a gente vai poder colher, a gente pode trabalhar no nosso quintal produtivo. Você trabalhando na sua própria casa, você vai ser seu próprio patrão. Eles mostram pra gente que a gente pode viver muito bem aqui (Jurema Branca).

A questão é que ela (Ecoescola) estimula mesmo de verdade, muitos alunos veem um pedaço de terra seco, e pensa “ah, ali num produz nada”, ai vem aqui pra Ecoescola e vê que um pedaço de chão seco nós podemos transformar num quintal produtivo, por exemplo, que lá nós vamos reutilizar aquele lugar, vamos botar folha, vamos botar adubo, ai você vai estimulando. Isso é o que estimula a pessoa a desenvolver suas culturas ali num lugar que ele achava que não dava nada. Ai isso vai estimulando, e nós vamos ver que nossa casa tem muito pedaço de terra que pensamos, “ah, isso aqui não presta mais porque já foi muito usado”. Mas, quando vem pra cá eu vejo que dá pra reutilizar, dá de fazer composto pra colocar lá, pra dar nutrientes pra aquela terra. Ai é onde estimula o aluno (Juazeiro).

A Ecoescola, ela forma cidadãos porque a pessoa aprende a dar mais valor no meio que ela convive, porque a gente, muitas vezes mora no interior mais mas às vezes as coisas estão à frente da gente mais não percebe, não dá valor, não aquele devido valor que as coisas merecem. Aqui a gente aprende a repassar para os pais, avós, coisas do nosso dia a dia, que a gente tá lá e não consegue ver, mas aqui a gente consegue aprimorar aquelas coisas (Mandacaru).

Os relatos dos educadores/as acima evidenciam que as práticas educativas da Ecoescola estão pautadas na educação para a convivência com o Semiárido, possibilitando a integração de saberes dos povos do campo, tanto nas áreas produtivas, quanto na área social e dos elementos que compõem a vida camponesa, favorecendo relações harmônicas com o meio em que se vive. Esse processo tem consequências significativas na vida dos educando/as uma vez que a estes é proporcionado um aprendizado que desperta a consciência crítica acerca do seu lugar, permitindo a eles/elas perceberem as fragilidades e potencialidades do ecossistema e também desenvolver práticas apropriadas de convivência,

Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas, na perspectiva da educação do campo no Semiárido, possibilitam ao educando/a refletir acerca do que está fazendo, o que está aprendendo e sobre o que anseiam para si e para o lugar

que habitam. No desenvolvimento das práticas educativas os educadores/as buscam compreender como essas práticas dialogam com os processos de aprendizagem que ocorre nas relações que se estabelecem no campo e o que estas trazem que convergem para pensarmos uma organização escolar apropriada para educação da população camponesa.

Nesse sentido, vejamos a contribuição de Macaúba, Caju e Carnaúba, educadores da Ecoescola e colaboradores da pesquisa:

O nosso público, a maioria são jovens, são adolescentes da zona rural [...] a sua história de vida foi construído no campo, então estabelecemos uma relação que se constrói a partir das experiências que eles trazem para a escola. Uma das primeiras coisas que é feita quando o aluno chega, é o resgate: De onde esta vindo? O que tem lá? O que tem de importante? Quais são as potencialidades? Quais são também, as dificuldades? E a partir daí também conhecer um pouco desse aluno, conhecer as suas vivencias, conhecer os desafios que ele tem. Tem escola que não respeita isso, ele (alunos) não deixou o seu lugar para trás porque ele volta para lá, ele vai passar uma grande parte do tempo dele na escola, mas precisamos mostrar que o que ele deixou lá é importante, tem um valor muito grande e que muitas vezes ele não percebeu (Macaúba).

Os conhecimentos que o aluno já tem, traz de casa, quando ele chega aqui na Ecoescola ele é fortalecido e aprimorado, no sentido de que o aluno, possa além de desenvolver na própria escola, também desenvolver esse trabalho juntamente com a sua família. O aluno já entra aqui com uma bagagem, aqui ele vai aprimorar, ele vai adquirir outros conhecimentos também que podem levar para vida. Esse aprendizado ocorre com a convivência entre os próprios alunos, aprende no dia a dia seja com os próprios alunos, com os professores, com os técnicos. E isso a gente leva pra vida, a gente leva hábitos daqui que vai servir para sua vida toda (Caju).

Os alunos já trazem as experiências de casa e aqui ele só complementa mais esse conhecimento, às vezes até dizendo “Ah, lá em casa pai faz assim”, então, aqui ele vai tirar suas dúvidas e ao mesmo tempo aprender mais para levar esse conhecimento para comunidade (Carnauba).

Macaúba, Caju e Carnaúba nos apresenta uma escola do campo que procura está inserida na dinâmica das relações que se estabelecem entre suas populações e no movimento real que a constitui, a partir do momento que se propõe a conhecer as relações que se estabelecem na vida dos educandos/as, resgatando suas histórias de vida, conhecendo as potencialidades e as dificuldades de seu lugar. Esses depoimentos também nos revelam que a escola desenvolve práticas educativas que possibilitam aos educandos/as vislumbrarem um campo cheio de vida e de possibilidades e avança na superação dos estereótipos que contribuíram para uma compreensão segmentada e segregadora dos processos educativos da população camponesa.

Os relatos evidenciam, também, que a adoção desse processo metodológico proporciona aos educandos/as e educadores/as, através da educação contextualizada com o campo/semiárido, a possibilidade de articulação entre as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola com as experiências do cotidiano dos educandos/as no campo, proporciona o processo de formação humana que acontece a partir da relação construída e da sua experiência de vida, da valorização local, da troca de experiências e conhecimentos, do resgate das histórias de vida, e do fortalecimento e aprimoramento dos conhecimentos prévios dos educandos/as.

Essa compreensão vai ao encontro das reflexões empreendidas por Freire (1992) quando afirma que: “partir do saber que os estudantes tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”(p.70). Portanto, a Ecoescola, através de seus educadores/as vem se desafiando a uma prática onde os saberes da experiência cotidiana dos educandos dialogam com os conhecimentos selecionados pela escola, numa prática educativa contextualizada.

4.2 Escola do campo como espaço de construção da identidade camponesa

A escola para os que vivem e são do campo deve ser compreendida como um espaço holístico que não concebe processos educativos de forma neutra, conforme tem sido apresentado à população do campo. Assim, os elementos educativos que são incorporados no processo de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente correlacionados, definindo a serviço de quem são desenvolvidas as práticas educativas e qual é o projeto de sociedade a ser construído.

Deste modo, a escola deve possibilitar aos educandos/as uma postura crítica e investigativa sobre a realidade camponesa, potencializando o seu desenvolvimento integral, contribuindo para irradiar elementos de construção de uma nova sociedade, que rompe com o paradigma que pensa a educação dos camponeses pautado na concepção hegemônica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento, não considerando os saberes, os modos de vida, os valores das populações, o que ocasiona a descaracterização da sua identidade com o lugar onde vivem.

Desse modo, daremos continuidade na apresentação da experiência da Ecoescola, através das subcategorias: 1) a organização do processo educativo para

a construção da identidade camponesa e 2) práticas educativas cotidianas na tecedura da construção da identidade visando desvelar, no relato dos interlocutores/as, as práticas educativas que favorecem a construção da identidade camponesa dos educandos/as.

4.2.1 A organização do processo educativo para a construção da identidade camponesa

Partindo do entendimento que as práticas educativas propiciam aos educandos/as a construção e apropriação do conhecimento a partir do movimento concreto da sua realidade, constituída da diversidade de populações que vivem no campo, que considera os diferentes modos de vida e de organização do trabalho, os diversos saberes, tradições, condições de vida de um modo geral, é possível vislumbrarmos o despertar pelo interesse dos educandos/as pela escola.

Desse modo, a necessidade da construção de um olhar acerca da educação e das escolas do campo é fundamental para que possa assegurar que o processo ensino-aprendizagem esteja imbuído das crenças, dos valores, dos modos de vida e dos saberes das populações, fundamental para que os educandos/as tenham a oportunidade de protagonizar, através da escola, o processo de construção da sua identidade, tornando-se de fato sujeitos de sua própria história.

As práticas educativas alicerçadas na compreensão de que o processo de formação dos educandos/as está intrinsecamente ligado aos espaços de sociabilidade das populações e das relações que acontecem no trabalho e na convivência entre si, é uma condição fundamental para que a construção e reconstrução da identidade dos educandos/as seja materializada no direito de uma aprendizagem alicerçada nas peculiaridades da vida, do trabalho e da cultura camponesa.

Diante da importância e da centralidade das escolas para a construção da identidade e conseqüentemente da autonomia, emancipação e o empoderamento das populações do campo, advindas das práticas educativas que prezam pela valorização e incorporação dos elementos da vida camponesa, a organização do processo educativo, constitui-se num fator que produz a positividade do processo de construção da identidade camponesa do educando/a, conforme observamos nos depoimentos dos educadores/as a seguir:

Temos várias atividades voltadas para a valorização das práticas do campo. A escola procura mostrar que o trabalho com a agricultura é importante, que o trabalho com os pequenos animais tem valor, e é, um trabalho também [...] Então as práticas se dão nesse sentido, sempre de valorizar, de procurar mostrar que aquilo que tem lá na comunidade é importante, mas que precisa também ser melhor visto, que ele precisa também investir nele mesmo pra que o lugar dele possa perder essa visão negativa que se tem do campo (Macauba).

Todas as práticas desenvolvidas na Ecoescola são de fundamental importância para que o aluno desenvolva o gosto pelo seu lugar. Nós temos a horta sombreada, a horta orgânica que é uma prática desenvolvida aqui na Ecoescola que os alunos, se identificam com o manejo da terra, com o manejo de melhoramento de solo, agroecológico, sustentável, são práticas voltadas para que o aluno tome gosto, e nós temos na Ecoescola, alunos que já desenvolvem essa prática em sua comunidade, já tem sua horta sombreada, já cria os seus pequenos animais. Essas práticas, esses conhecimentos, são adquiridos a partir daqui, e através das aulas práticas que eles desenvolvem durante o dia a dia, a maioria realmente tem gosto por alguma atividade, se identificam com alguma atividade do campo (Caju).

É assim, hoje em dia é muito difícil a gente encontrar um aluno que queira terminar o ensino em seu lugar, adotando essas práticas aqui da Ecoescola, porque eles pensam logo de ir para o sul para ganhar seu dinheiro, no entanto aqui a gente não trabalha só aluno, mas a família do aluno para que ele também possa tá fortalecido e permanecer no campo, buscando geração de renda e vendo que o campo é o lugar dele. Eu acho positiva essa educação do campo, ainda são passos lentos, mas que a gente já ver que tem bons resultados. E nossos alunos repassam uma visão muito positiva para nós professores e até mesmo para os pais, quando eles falam nas reuniões de pais, a gente ver que é positivo esse nosso trabalho (Carnaúba).

A partir do entendimento de Macaúba, Caju e Carnaúba, inferimos que os processos educativos não podem se desvincular dos processos produtivos e da realidade dos educandos/as, assim, a construção de uma escola do campo exige uma transformação radical de uma educação neutra (FREIRE, 1987), restrita a conteúdos de disciplinas, para uma educação que vincula e relaciona conhecimentos da realidade, estimulando o protagonismo e a capacidade do educando/a de conhecer melhor o seu lugar e os elementos que o constitui e, a partir daí, promova uma maior aproximação do conhecimento, do processo educativo e pedagógico da escola com a realidade social dos educandos/as.

Quando Macaúba afirma: “a escola procura mostrar que o trabalho com a agricultura é importante, que o trabalho com os pequenos animais tem valor, é um trabalho também”, evidencia que a Ecoescola trabalha os conhecimentos com o objetivo de atender às peculiaridades dos educandos/as. Aponta para a construção de conhecimentos comprometidos, com o direito de aprender associado à vivência e

ao trabalho camponês, tornando-se elemento estruturante na construção da identidade.

Outro elemento importante evidenciado na fala dos interlocutores/as, diz respeito às dimensões multifacetárias da agricultura familiar que a Ecoescola estabelece na realização e construção dos processos educativos que desenvolve. Essa convicção é fundamental para desvelar os processos pelos quais se articulam as dinâmicas da vida e do trabalho no campo e como estas potencializam a construção da identidade dos educandos/as e criam alternativas de trabalho e o acesso aos bens que se configuram como elemento indispensável para a própria permanência no campo.

O entendimento aponta para aquilo que Wanderley (2009. p.18) chama a atenção: “o mundo rural não pode ser compreendido de forma isolada do conjunto da sociedade a que pertence”. Desta forma, o comprometimento da educação no/do campo refletirá no estabelecimento de um processo educativo que possibilite a reflexão e a percepção dos elementos de superação dos discursos dicotômicos: “essa visão negativa que se tem do campo”, que potencializam a exploração do trabalho e a exclusão da população camponesa, assim como, as diferenças sociais mantidas pelas contradições existentes.

A Ecoescola, através das práticas educativas se configura como instrumento que contribui para a transformação das relações sociais de desigualdade que se estabeleceram no campo. Nela visualizamos a possibilidade de construção da identidade dos educandos/as por meio dos processos permanente de empoderamento e emancipação do ser humano, conforme aponta os educadores/as Umbu e Pitomba, colaboradores/as do estudo:

A política trabalhada na Ecoescola visa o interesse do nosso aluno, ver no que ele mais se identifica e trabalhar o potencial desse aluno. Então quando a gente identifica que um tem potencial para determinadas áreas aí elas vão sendo aprimoradas dentro de algumas oficinas também desenvolvidas na escola, e de acordo com o potencial do aluno a gente vai trabalhar para que ele possa só melhorar e assim a grande maioria dos alunos não visam sair da sua comunidade para as grandes cidades se ele tiver como trabalhar alguma coisa dentro da sua própria comunidade, alguma coisa que ele possa tirar o sustento e sobressair na sociedade (Umbu).

Eu acho que o foco do colégio em si e todas as práticas realizadas na escola têm o foco no fortalecimento do vínculo deles com a sua comunidade. Aqui eles têm muita palestra sobre isso, inclusive têm representantes de cada comunidade que vem aqui e fala alguma coisa e eles aprendem muito, eles participam de projetos nas comunidades e inclusive algumas dessas famílias com o tempo, com as experiências que

eles ganham, eles mesmo, começam a fazer palestra, começam a influenciar outras famílias, a influenciar a comunidade deles em si (Pitomba).

Inferimos a partir do exposto, a necessidade da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011), isso implica dentre outras coisas, na transformação social, econômica, política e cultural que a escola deve promover na vida dos educandos/as. Nesse sentido, Freitas (1999. p. 98-99) aponta que “a escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela”. Diante desse entendimento acreditamos que a Ecoescola oferece elementos que contribuem na construção, na forma de pensar a escola do campo e, também, no projeto de sociedade e de campo.

Assim, podemos perceber que a Ecoescola faz a opção por fomentar processos que desconstróem os paradigmas que dão sustentação à hegemonia capitalista de escola, adotando práticas que possibilitam a formação de sujeitos construtores dos rumos de suas vidas, ao desenvolver processos educativos que visam a inclusão e a articulação da escola com a comunidade, bem como de uma proposta que aponta o planejamento escolar para além dos conteúdos das disciplinas, buscando uma articulação natural dos conhecimentos a partir do interesse dos educandos/as, conforme expressado nos depoimentos de Umbu e Pitomba.

Nesse contexto, as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola evidenciam a construção de um novo modelo de sociedade, pois, conforme Freire (2000.p.67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Desse modo, é fundamental para consolidação de um processo educativo para a população camponesa uma sociedade que caiba nela uma escola que potencialize todas as dimensões da formação humana e assim compreenda os diversos espaços que materializem a aprendizagem.

4.2.2 Práticas educativas cotidianas na tecedura da construção da identidade camponesa

Historicamente, a escola do meio rural se configurou como espaço que, sempre esteve associada ao atraso e a pobreza da população que vive no e do campo. Não houve interesse da classe dominante para pensar políticas públicas

educacionais destinadas a esse público, tendo em vista que se tratava de pessoas que não precisavam de uma qualificação para trabalhar com a terra. Assim, “a escolinha do cai não cai onde um professor que quase não sabe ler ensina a alguns a quase não saber ler” (ARROYO, 2004, p.100), é uma marca histórica que atualmente, ainda reflete na escola dominadora e excludente, reprodutora do modelo hegemônico no campo.

Nesse contexto, é necessário redefinirmos os caminhos pelos quais possamos percorrer para a efetivação das políticas públicas de educação do campo e, conseqüentemente, vislumbrarmos uma escola que atenda os anseios da população camponesa. Na contramão ao modelo de educação e de escola vigente, os movimentos sociais do campo vêm lutando pela implementação de processos educativos que garantam a valorização das práticas cotidianas da população camponesa através de sua vinculação com a vida da comunidade, garantindo, assim, a construção da identidade dos educandos/as com o campo, conforme podemos observar nos depoimentos dos educadores/as:

Todas as práticas mostram que o que se produz lá na casa deles, as vezes com outras técnicas, de outra forma, mas aquilo tem valor. É muito interessante quando ele faz isso na escola, pois há também essa troca de saberes, ele traz para escola certa experiência que o pai ou a mãe esta desenvolvendo lá na sua casa, e leva para casa o que ele está vendo na escola. O aluno vai percebendo que o pai dele não tem o gado, mas tem ali os pequenos animais que estão dando vida à família, estão contribuindo, inclusive para que eles estejam na escola, tendo essa disponibilidade para se dedicar aos estudos, porque a gente sempre vê isso também, que eles são filhos de pessoas que precisariam talvez da mão de obra deles, a gente tem essa tradição no campo dos filhos irem para roça com os pais, dos filhos terem pouco tempo para o estudo (Macaúba)

Os alunos passam uma parte do tempo aqui na Ecoescola, tem prática e teoria dentro da escola e quando eles chegam lá na sua comunidade, na sua casa ele vai trabalhar o que ele aprendeu na escola junto com a família, e, ainda tem a assistência técnica dada pela gente, e o maior orgulho que a gente tem, é quando chegamos na casa de uma das pessoas na qual acompanhamos que ela diz “Olha, eu fiz isso porque meu filho disse que na escola estavam fazendo e eu resolvi fazer também”. Então, a gente ver que o reflexo dos alunos se abri para toda a comunidade, começa com uma família e se espalha por toda comunidade (Umbu).

Atualmente a produção de hortaliças, no modelo de horta sombreada, que levamos para as comunidades, através de projetos que beneficiam alguns dos nossos alunos, gerando renda para a família tem proporcionado ao aluno participar da vida da comunidade, da vida familiar colocando em prática o que ele aprendeu na escola (Carnaúba).

Os alunos desempenham algumas atividades que fortalece mais o vínculo com o seu lugar de origem como: cultivo de horta, que também serve pra alimentação deles já que a escola é de tempo integral, a produção de

composto, acompanhamento da criação de caprinos, de galinhas, a criação de abelhas e a produção de mel, eu acredito que todas elas têm uma parcela de contribuição (Murici).

No depoimento dos educadores/as evidenciamos que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola se articulam às dinâmicas que configuram a diversidade da vida camponesa. A partir do seu lugar, da sua realidade eles vivenciam uma profunda integração com o conhecimento elaborado, sistematizado e dos saberes que se expressam através dos modos de vida do povo camponês, possibilitando maior interesse e intensidade de participação dos educandos/as naquilo que está relacionado à vida da sua comunidade, o que vem se constituindo fator preponderante para a construção da sua identidade.

Conforme explicitado nos relatos, podemos perceber a integração ativa da Ecoescola na vida da comunidade, bem como a participação das famílias no desenvolvimento do processo educativo. A integração representa importante recurso para obter maior envolvimento e proximidade da comunidade nos rumos que a escola deve seguir, a fim de garantir o suprimento das múltiplas necessidades educacionais dos educandos/as naquilo que ela deve lhes ofertar.

Os depoimentos também evidenciam que a Ecoescola, por meio do desenvolvimento de projetos produtivos e assistência técnica em algumas comunidades, incentiva os educandos/as, juntamente com seus familiares, a descobrirem meios que possam gerar renda para a família, lhes proporcionando melhor qualidade de vida, e a desenvolverem técnicas que lhes permitam investir para o contínuo desenvolvimento da propriedade familiar.

Inferimos, a partir dos depoimentos, que a Ecoescola compreende que a comunidade, a propriedade familiar, é onde se estabelecem as relações cotidianas e a força motriz é o elo entre seus membros. É nela que a família investe a maior parte de sua força de trabalho e se busca o progresso familiar. É por meio das práticas educativas realizadas com os educandos/as em sua propriedade, que se busca desenvolver a qualidade da vida no campo e aprimorar o trabalho, através de técnicas apropriadas que resultem na satisfação das múltiplas necessidades da família.

Diante do exposto, é possível, inferir que a escola ao se dispor a entender as relações que acontecem no cotidiano da vida camponesa, da co-responsabilidade

que o educando/a deve ter para garantir o equilíbrio com o ecossistema no qual está inserido, assim como “os costumes que são alimentados ao longo dos tempos pelas ideias e práticas” (BOGO, 2010, p.108), incorpora esses elementos ao processo educativo, favorecendo a construção da identidade camponesa.

Dessa forma, é importante ressaltar que, nas práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola, é perceptível a conexão entre o educando/a, a família e a comunidade. Esse tripé é fundamental para potencializar a importância do trabalho da agricultura familiar⁴, em que prevalece a troca de saberes e a valorização das experiências, contribuindo para construção da identidade camponesa, a partir do fortalecimento do vínculo e das vivências no seu lugar de origem.

Os depoimentos dos educadores/as são reveladores de uma prática educativa dialógica, de um comprometimento que se visualiza nas diversas estratégias utilizadas no processo educativo pautadas nas experiências e nas vivências do povo camponês, estimulando os educandos/as a desenvolverem sua autonomia, sua capacidade crítica e reflexiva, conforme observamos a seguir:

A Ecoescola tem um diferencial, todo mês tem alguma programação especial, eventos especiais, que os alunos têm liberdade, eles podem apresentar reivindicação, eles tem o direito de falar, de se expressar, tem alguns momentos específicos nas aulas que os alunos podem dizer o que pensa, tem mesa redonda, tem os conselhos que os alunos fazem parte para dizer que o que tá incomodando ou reivindicar alguma coisa, o que eles acreditam que poderia melhorar, é a voz deles. A escola tem muitos projetos, tem muitas palestras, tem grupos de estudos, os alunos fazem pesquisas na própria comunidade envolvendo os avós, o pessoal mais antigo para conhecer a própria região deles, pois para você ter uma opinião crítica da realidade, uma opinião sua, você tem que ter o conhecimento (Pitomba).

Os alunos daqui têm muitas possibilidades de se pronunciar, de falar, através de aulas, de seminários, de apresentações onde os alunos trabalham diversas atividades, principalmente, voltadas para o lugar onde eles moram, a questão da seca, que é uma coisa que tá muito ligado a nossa vida, a nossa prática, eles acabam se identificando com a atividade porque faz parte da vida deles. Nas quartas feiras têm oficinas que são voltadas também para vivência deles, eles acabam expressando isso e nas aulas eles acabam se identificando (Murici).

Durante o ano a Ecoescola tem várias atividades que envolvem os alunos em palestras em outras escolas, e na própria escola mesmo, em

⁴ A agricultura familiar inclui todas as atividades agrícolas de base familiar e está ligada a diversas áreas do desenvolvimento rural. A agricultura familiar consiste em um meio de organização das produções agrícola, florestal, pesqueira, pastoril e aquícola que são gerenciadas e operadas por uma família e predominantemente dependente de mão-de-obra familiar, tanto de mulheres quanto de homens. Fonte: www.fao.org

seminários, são essas atividades que vai dando oportunidade para o aluno se sobressair em relação a outros, a maioria sai daqui com essa mentalidade e com a capacidade de se posicionar em determinado assunto. Nós temos na Ecoescola, a semana “É bom saber” que dá oportunidade para o aluno, apresentar aquilo que ele desenvolve, seja na escola ou na comunidade. A partir daí esse aluno vai mostrar o que ele está desenvolvendo na família, mostrar o que ele faz dentro da Ecoescola (Caju).

A cada seminário que eles apresentam dentro de cada disciplina, eles despertam um senso mais crítico em relação à sociedade, em relação vivência de cada um, e a melhor forma da escola estimular o aluno é esta sempre trazendo a realidade para que eles possam despertar e ver o que é que cada um faz e de que forma faz (Umbu).

Os depoimentos revelam que as práticas desenvolvidas na Ecoescola apontam para um processo educativo comprometido com uma aprendizagem significava para a vida, possibilitando aos educandos/as terem uma visão holística de mundo, desenvolvendo sua autonomia de pensamentos e a sua capacidade de reconhecer em seu contexto elementos para promover reflexões que potencializam a construção da sua identidade com o campo, conforme exposto por Pitomba, Murici, Caju e Umbu.

Os relatos também apontam para inserção dos educandos/das em espaços que lhes permitam desenvolver a participação ativa e efetiva em processos que implicam pensar o dia-a-dia da escola, contribuindo para enriquecer o processo educativo e promover a construção de sua autonomia e criticidade, tendo a oportunidade de propor, decidir e de se envolver efetivamente na execução de práticas educativas, que lhes permitam desenvolver novos valores e comportamentos de solidariedade e companheirismo, assim como uma empatia pelo trabalho coletivo. Acerca desse entendimento, Freitas, (1999, p.112) enfatiza que a auto-organização estimula os alunos a participarem da “condução da sala de aula, da escola, e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” e por que não afirmar, a sua forma de ser.

Outra questão que sinaliza positivamente no desenvolvimento das práticas educativas da Ecoescola e a sua aproximação com a vida dos educandos/as é a concepção de circularidade do movimento dinâmico que é o conhecimento. Essa prática busca romper os muros da escola que impedem de perceber outras possibilidades, para fazer desabrochar novos sentidos ao processo educativo e

atribuir significado ao conhecimento que resulta na construção da identidade camponesa dos educandos/as.

Vale ressaltar a importância da vivência da cultura camponesa no cotidiano da Ecoescola. Isso é perceptível de modo intenso nas práticas educativas desenvolvidas, possibilitando aos educandos/as desenvolver autonomia de pensamento, buscando novos olhares sobre sua realidade e sobre o mundo, com o fito de construir novos caminhos que apontam uma escola que contribua na viabilização de um novo projeto de sociedade e de campo. Podemos observar no modo dinâmico em que a Ecoescola concebe e organiza o trabalho educativo, conforme expresso pelos educadores/as a seguir:

A própria dinâmica da escola permite o professor fazer aula diferente, aulas que deixe o aluno a vontade para falar, para pensar, para expor aquilo que pensa, através de seminários, ou seja, aulas diferentes daquela de só tá na frente expondo conteúdos. Ele (o aluno) faz parte da própria dinâmica da escola e eu acredito, principalmente, nessa forma de trabalhar dos professores deixam o aluno muito a vontade para ele expor o que sente. As vezes o professor nem tá acostumado com isso, mas quando ele chega, acaba acostumando a isso, é uma dinâmica que está impregnada na escola (Murici).

A escola ela tem uma série de atividades que fogem daquelas aulas convencionais, então a gente tem muitos momentos de debates, muitos momentos de trazer outras temáticas. Por isso, a gente tem dentro da programação da escola, no calendário escolar momentos em que todos os professores e alunos se envolvem em uma determinada temática. É um momento muito rico em que a própria escola se amplia muito, amplia muito a sua visão (Macaúba).

O aluno da Ecoescola é um aluno diferenciado de outros alunos. [...] se você pegar um aluno do terceiro ano da Ecoescola, você fica impressionado com a capacidade que esse aluno tem de se posicionar perante um determinado assunto seja ele na política, seja ele na própria educação, seja ele é de interesse da comunidade. Isso é muito bom, porque é o trabalho da escola, se a escola não trabalhar esse pensamento crítico com o aluno, o aluno nunca vai ter capacidade de se posicionar diante de um determinado assunto (Caju).

Os depoimentos dos educadores/as evidenciam um processo educativo que promove nos educandos/as a capacidade de compreender e de fazer a leitura crítica do mundo. Se materializa na forma de aprender a ler e a escrever a sua realidade que precisa ser transformada, reinventada e ressignificada a partir de práticas educativas que mantenham vivos os saberes da população camponesa, pois, como afirma Freire, (2005, p.66), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo e com os outros”.

A partir dessas contribuições, inferimos que a construção da identidade camponesa dos educandos se revela no desenvolvimento de processos educativos que se desenvolvem em vários espaços de formação, numa diversificação de práticas que estimulam a capacidade de reflexão teórica e das vivências no campo de forma crítica, compreendendo a dinâmica de sua realidade e as condições materiais de vida do povo camponês. Esse entendimento é compartilhado por Frigotto, (1989, p.81) ao afirmar que “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”.

Diante do exposto, entendemos que as práticas educativas estão imbuídas de uma concepção política, mesmo que o educador/a tenha ou não esse entendimento. E é nessa linha de pensamento que a Ecoescola busca consolidar práticas que oportunizem aos educandos/as a compreensão do mundo a partir da realidade em que estão inseridos/as, possibilitando a construção de um ideário que os conduza para a vida. Reforçando essa ideia, Molina, (2004, p.42) afirma que “Educar é ajudar a construir e fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura”.

4.3 Encontros e desencontros do processo de construção da identidade camponesa

De acordo com o que temos evidenciado ao longo do estudo, observamos o esforço da Ecoescola em construir e, ao mesmo tempo, consolidar práticas educativas que estimulam os educandos a se perceberem enquanto pessoa, enquanto jovem, camponês, e a terem consciência do seu lugar e do seu papel na sociedade, contribuindo assim, para a construção da identidade camponesa dos educandos.

Nesta categoria apresentamos os relatos dos interlocutores/as com o intuito de dialogar com as experiências e os processos educativos desenvolvidos na Ecoescola, por meio das subcategorias: contribuições e avanços para a construção da identidade camponesa e desafios para a construção de práticas educativas na Educação do Campo.

4.3.1 Contribuições e avanços das práticas educativas para a construção da identidade camponesa

Durante nossas idas à Ecoescola, no período da pesquisa, observamos que a percepção dialógica, formadora e problematizadora de educação de ensino e aprendizagem têm contribuído para a construção da identidade camponesa dos educandos/as, uma vez que, as práticas educativas recriam os espaços e instrumentos, proporcionando condições de romper com o ensino fragmentado e desmistificando a ideia de povo e de campo, que ao longo dos anos tem sido imposta.

Observamos a importância do papel social que a Ecoescola desenvolve no contexto em que se insere, sobretudo, para as comunidades camponesas. Busca, através das práticas educativas, criar possibilidades dos educandos/as construírem conhecimentos acerca da sua realidade, na diversidade de cada sujeito, potencializando os saberes, as vivências, os modos de vida e a sua identidade camponesa.

É interessante ressaltar que o processo educativo desenvolvido, a partir da formação e construção da identidade, é fomentado nas práticas educativas que se utilizam de procedimentos metodológicos que envolvem os educandos/as de forma dinâmica, possibilitando o seu protagonismo na construção da aprendizagem. Para reforçar as observações realizadas, nas falas, os educadores/as apontam as contribuições das práticas educativas na construção da identidade camponesa dos educandos/as, como podemos verificar a seguir:

Eu acho que contribui muito [...] o fortalecimento do vínculo que eles têm com a terra, além de terem um conhecimento bem maior do semiárido e da região deles. Se for comparar com alunos de outras escolas, que muitos estudam para ir pra São Paulo [...]. O Ecoaluno é diferente porque aqui eles aprendem como conviver, como achar formas de viver e de buscar seu próprio sustento, aqui ele aprende como viver, ele aprende que não precisam ir para São Paulo, eles sabem várias técnicas de sustentabilidade, de técnicas agrícolas, eles conhecem mesmo [...] eles aprendem muita coisa da região deles. Eles sabem os benefícios de cada planta, o que pode, na questão da própria saúde deles, eles sabem como aproveitar cada coisa. Inclusive eles produzem a ração caseira dos caprinos. Eles sabem de muita coisa, porque além das oficinas tem as áreas, não é só a área de cada disciplina, mas tem as áreas voltadas mesmo para convivência no campo (Pitomba).

Ela contribui demais para fortalecer o vínculo dos alunos com o lugar de origem e gosto pelo campo [...]. Ela contribui muito por conta até dessa preocupação com a família, de como eles vivem. (Murici).

A Ecoescola se tornou uma referência no município, referência para outras escolas, a gente percebe que outras escolas, inclusive, tem incorporados algumas práticas que são desenvolvidas na Ecoescola sempre no sentido de valorizar o sujeito que durante toda sua história de vida foi inferiorizado. A gente consegue dar voz aos meninos que não teriam essa possibilidade, que nem sabiam que tinham essa capacidade. Os alunos da Ecoescola se destacam dos alunos de outra escola por ter muita espontaneidade, muitos domínio de suas falas, da compreensão realmente dos fatos históricos (Macaúba).

Contribuem em diversos fatores, eles aprendem muita coisa na Ecoescola, aprendem a ser “ser humano”, também, aprendem a exercer, a desenvolver atividades ligadas ao campo. Muitos desses alunos põem em prática com a própria família o que aprende, ele já tem lá seu quintalzinho produtivo com as técnicas que são ensinadas na Ecoescola. Ele chega na sua casa sabendo que pode fazer uma coroa em uma fruteira para melhorar a retenção da quantidade de água que é colocada naquela planta, ele pode aplicar um vermífugo natural nos animais para prevenir das verminoses, enfim, são esses aprendizados que o aluno vai levar para sua vida (Caju).

Os relatos dos educadores/as apontam o fortalecimento do vínculo com a terra, como consequência do maior conhecimento da região e do semiárido, assim como do conhecimento acerca das plantas, do manejo com os animais e das formas de aproveitamento dos recursos naturais disponibilizados na região. São, portanto, vários elementos presentes nas práticas educativas desenvolvidas pela Ecoescola, que contribuem na construção da identidade camponesa dos educandos/as.

Outro aspecto importante a ressaltar é a valorização do educando/a, tendo em vista que se trata de sujeitos que ao longo da história foram reféns dos estereótipos produzidos pela educação hegemônica ofertada aos filhos e filhas dos camponeses/as, e, conforme Macaúba, “durante toda sua história de vida foram inferiorizados”. Assim, percebemos que as práticas educativas se reinventam possibilitando aos educandos/as ecoar suas vozes, como complementa o interlocutor/a: “a gente consegue dar voz aos meninos que não teriam essa possibilidade, que nem sabiam que tinham essa capacidade”.

Os relatos de Pitomba, Murici, Macaúba e Caju nos permite inferir que as práticas educativas produzem um conhecimento libertador, contribuindo para a construção da identidade camponesa dos educandos/as, por meio da valorização dos elementos da vida no campo e do protagonismo dos sujeitos em um processo educativo dinâmico, que se articula na construção do conhecimento, possibilitando a partilha na comunidade, a participação em diversos espaços, a organização e seu empoderamento.

Vale ressaltar que os relatos apontam como contribuição, o entendimento de que a construção da identidade camponesa presume a construção de processos libertadores que tem como ponto de partida o contexto no qual os educandos/as estão inseridos: “aqui eles aprendem como conviver, como achar formas de viver e de buscar seu próprio sustento, eles aprendem que não precisam ir para São Paulo”. Esses processos desencadeiam a resistência e o rompimento com o domínio da educação opressora a que foram submetidas as populações camponesas, estimulando a migração, sobretudo, da juventude, para os grandes centros urbanos, em busca de melhores condições de vida.

Durante as observações realizadas em torno do desenvolvimento das práticas educativas da Ecoescola, é fundamental ressaltar a articulação que se estabelece entre teoria e prática, vistas de forma indissociável, possibilitando nos educandos/as novos olhares sobre sua realidade, desencadeando um processo educativo peculiar pela combinação de dignidade, orgulho, autoestima, solidariedade, reciprocidade, cuidado, respeito, otimismo, entre outros valores que movem a agricultura familiar e, que conseqüentemente, possibilitam a construção da identidade camponesa, conforme relatos dos educandos, a seguir:

Muitas coisas que eu já aprendi aqui, com seis anos de Ecoescola, eu já levei pra minha casa, eu e meus pais praticamos o cuidado mais especial dedicado aos animais, as plantas, a própria roça queimada, a roça tradicional meu pai não faz mais, tento mudar as atitudes deles, para preservar o meio que a gente vive, porque o campo é o lugar que a gente vive, e o lugar que a gente vive a gente tem que preservar (Mandacaru).

Essa relação de lidar com os animais, e a prática da horticultura. Deixar um pouco de consumir esses alimentos que a gente sabe que tem agrotóxico, que a gente sabe futuro vai fazer mal pra nossa saúde. Então, aqui, a gente aprende a importância de produzir pra consumir (Aroeira).

A nossa escola é voltada para alunos do interior. Então não faz sentido a escola ser voltada para o interior e ela ir pregar coisas urbanas, urbanistas, que faça com que a gente não goste do nosso lugar. Então aqui, a gente trabalha muito com a agricultura, com a terra. A terra a gente encontra no campo, então a gente tem que amar a terra pra amar o campo. Ai a gente aprende a valorizar o nosso lugar, a gente aprende a amar e conviver com a nossa terra, e cada vez mais a gente gostar mais de morar no campo. E a escola nos mostra a importância da terra, do campo pra nós (Umbuzeiro).

Diante dos relatos é possível inferir que a Ecoescola, vem avançando no sentido de promover outras formas de fazer acontecer o ensino e a aprendizagem dos educandos/as, inserindo no seu cotidiano elementos da vida camponesa de

maneira não limitada, mas de forma que lhes possibilite desencadear uma visão completa do seu lugar, não fragmentando o conhecimento e sem alimentar estereótipos que provoquem o seu distanciamento com sua realidade.

É possível também evidenciar, a partir dos diálogos, uma dimensão fundamental na construção da identidade camponesa que são os esforços empreendidos pela Ecoescola na constituição de uma compreensão do campo a partir de “um lugar de vida e de trabalho, capaz de guardar a memória da família e de reproduzi-la para as gerações posteriores” (WANDERLEY, 2009, p.173). Assim, os educandos conseguem vislumbrar as possibilidades que o campo oferece, que se explicita na afirmação: “a gente aprende a amar e conviver com a nossa terra, e cada vez mais a gente gostar mais de morar no campo”, evidenciando assim, as contribuições e os avanços das práticas educativas para a construção da identidade camponesa, que reduz o fenômeno da migração.

Nesse contexto, as manifestações apresentadas pelos educandos/as, revelam que as práticas educativas desenvolvidas pela Ecoescola vêm se caracterizando como meio orientador de novos paradigmas para a construção de processos emancipatórios que consideram os saberes produzidos pelos camponeses, como dimensão essencial para a construção da identidade. O caráter político-ideológico que a escola assume em sua prática educativa possibilita construir a identidade camponesa dos educandos/as, estreitando o seu vínculo com a comunidade/campo/Semiárido.

4.3.2 Desafios para a construção de práticas educativas na Educação do Campo

A sustentação e efetivação da política de Educação do Campo demanda um esforço coletivo e uma articulação política daqueles que convergem à concepção de que a população camponesa é refém de um sistema educacional perverso, que privilegiou a classe burguesa, privando as populações do campo, sobretudo, do direito à educação.

Assim, as reflexões realizadas ao longo do estudo possibilitaram a compreensão de que, as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola, refletem a possibilidade de construção de novos paradigmas educacionais, que permitam aos educandos/as vivenciar uma aprendizagem pautada nas experiências, nos saberes e nos modos de vida camponesa. Assim, é necessário acreditar na desconstrução

do modelo hegemônico de educação e na convicção de que a mudança é possível e necessária. Como diria Freire (2005, p.104), educar “é ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Embora muito já tenha sido construído, como evidenciamos nas análises dos dados e nas observações realizadas, os depoimentos a seguir nos colocam diante de desafios na consolidação dessas propostas:

Um desafio meu, agora que estou me adaptando, mas no início eu tinha uma dificuldade bem grande de contextualizar e quando eu cheguei eu aprendi muito com os alunos porque eu não conhecia muito do campo. A gente passa por um período conhecendo cada área para aprender um pouco, aprender o básico, mas a gente aprende mesmo, e com o passar dos dias vai aprendendo a proposta da Ecoescola e vai se adaptando a contextualizar, pois esse é o foco da escola, do aluno aprender a conviver com o campo, dele vê que o campo é rico e que ele não precisa ir para grandes centros (Pitomba).

A dificuldade de entender como é essa educação contextualizada, como contextualizar sua disciplina, não é fácil. Mas, a coordenação, sempre que há um professor novo na escola, é feito um estudo da proposta pedagógica da escola para que o professor entenda, e a partir daí tá inserindo dentro da sua disciplina essa educação contextualizada (Mangaba).

O grande desafio é a formação dos professores, dos professores abraçarem, incutirem essa questão da educação contextualizada, de perceberem a necessidade de se trabalhar o lugar, é muito complicado isso. Numa sociedade que a gente não tem mais muitos espaços que as pessoas possam se engajar, se possa trabalhar a formação política, então nossos professores vem de um espaço acadêmico que não houve nenhuma discussão nesse sentido, aí quando se deparam com essa prática é um choque e muitos conseguem assimilar aos pouquinhos, mas outros não, e ficam muito alheios e fica sua prática totalmente dissociada, eles estão na escola, mas não estão abraçando a proposta da escola. O grande desafio mesmo é convencer os professores porque com os alunos, eles abraçam muito a proposta (Macaúba).

Outro desafio também, talvez o maior de todos, é a questão dos professores, esse ano a Ecoescola tem um quadro de professores muito bom, que realmente se identificou com a metodologia da Ecoescola [...] mas, no próximo ano a gente não sabe se esses professores permanecem ou não. Se não permanecem, vem outro desafio de fazer com que os novos professores se enquadrem com a metodologia que a Ecoescola trabalha (Caju).

Outro desafio é mudar a mentalidade de alguns professores que se interessa pela proposta. Tem professores que chegam à Ecoescola com uma mentalidade, mas saem com outra, eles chegam com a mentalidade do convencional e saem com a mentalidade do ecológico. Só que a gente sofre muito com isso, pois a grande maioria dos professores, quando estão se adequando ao ritmo eles são substituídos. Esse quadro de professores sendo renovado constantemente à escola está constantemente ensinando [...] mas seria muito bom se um professor conseguisse ficar na Ecoescola, pois assim consegue assimilar muito bem essa proposta da escola, mas um professor que ele é recém-chegado ele fica perdido no contexto (Umbu).

A partir dos relatos, precisamos reconhecer os esforços coletivos e o comprometimento político da Ecoescola para desenvolver práticas educativas que garantam os elementos que estão fortemente relacionadas à vida camponesa, entendidas como fundamentais para a construção da identidade dos educandos/as, promovendo um processo educativo dinâmico, na contramão do reducionismo e da visão da neutralidade da educação, pela qual os educadores/as foram submetidos/as durante o seu processo de formação acadêmica.

Diante dos desafios evidenciados, é possível inferir que, para o fortalecimento dos processos educativos que mobilizam educandos/as e educadores/as e toda a comunidade, contribuindo para o fortalecimento das políticas de Educação do campo/educação contextualizada, dialógica, de respeito à história e à vida das pessoas, se faz necessário potencializar a política de formação de professores para que contemple os fundamentos da educação popular.

É recorrente nos relatos, a dificuldade dos professores/as na compreensão e na execução da proposta educativa da Ecoescola, como aponta Mangaba: “a dificuldade de entender como é essa educação contextualizada, como contextualizar sua disciplina” e Pitomba: “eu tinha uma dificuldade bem grande de contextualizar”. Essa fragilidade é reflexo de uma formação “bancária”, que não estimula os educadores/as para uma prática crítica reflexiva, que fomenta a ampliação do diálogo com as práticas socioculturais dos educandos/as (LIMA, 2015).

O trecho do relato de Macaúba, “nossos professores vem de um espaço acadêmico que não houve nenhuma discussão nesse sentido [...] e muitos conseguem assimilar aos pouquinhos, mas outros não”, demonstra a necessidade de repensarmos as estratégias teórico-metodológicas de produção do conhecimento utilizada atualmente na formação de educadores/as, para que haja, segundo Lima a “sustentação das práticas educativas críticas e emancipatórias, que servem de referência para o projeto de educação construído no semiárido na perspectiva da contextualização e da convivência” (LIMA, 2015, p. 105). Evidencia, portanto, o desafio da formação de professores para uma educação emancipadora.

É possível constatar nas observações realizadas, que a Ecoescola mantém, continuamente, os momentos pedagógicos com os educadores/as, a fim de proporcionar a compreensão dos princípios políticos pedagógicos que dão sustentação às práticas educativas contextualizadas, que dialogam com os saberes, as histórias de vida e o cotidiano dos educandos/as. Essa prática oportuniza a

formação dos novos professores/as que ingressam anualmente nos quadros da Ecoescola, evidenciando outro desafio que consiste na rotatividade do corpo docente, carecendo de formação política e na compreensão dos fundamentos e da metodologia que subsidia a prática educativa da escola.

Nos relatos a seguir fica evidente o desafio, da “rotatividade dos professores”, da Ecoescola, em função da inconstância das parcerias e convênios com o governo do Estado. É uma preocupação reiterada dos gestores e do corpo docente, que resulta em fragilidades no desenvolvimento das práticas educativas, como demonstram as falas dos educadores/as a seguir:

Um apoio maior, pois no começo do ano, inclusive, a Ecoescola passou por muita dificuldade na questão de professores cedidos pelo Estado, e o transporte dos alunos (Pitomba).

Um dos desafios que a Ecoescola tem é a rotatividade dos professores, sempre tá mudando (Mangaba).

Nós temos como desafio hoje, a questão dos convênios com o município e com o estado. Nós estamos mergulhados em uma crise profunda de dívidas, roubo, de corrupção. O Brasil hoje vive as incertezas e nós não somos diferentes, a gente vive na incerteza, pois a gente depende das parcerias do estado, da prefeitura, com outros órgãos (Caju).
O grande desafio é governamental, pois a Ecoescola depende do estado e da prefeitura para manter o quadro de professores. Se você perde o professor já atrapalha o ritmo da escola e acaba prejudicando todo o trabalho belíssimo que a escola faz (Umbu).

É notória a necessidade de promover uma ação articulada que garanta a proposição de alternativas que viabilizem a sustentabilidade da Ecoescola, com o intuito de garantir aos camponeses um espaço que possibilite aos educandos/as um conhecimento aprofundado de sua realidade, em sintonia com um aprendizado que atenda suas demandas.

Neste sentido, a capacidade da Ecoescola em dá respostas eficientes às suas demandas oferecendo uma educação que realmente atenda aos anseios da população do campo, se fragiliza tanto em decorrência de um maior apoio do governo estadual como da insuficiência de recursos financeiros e humanos disponibilizados. Toda essa problemática ocorre pela ausência de um projeto de desenvolvimento para a região que contemple a educação do campo como um dos pilares fundamentais para sua efetivação e que seja compatível com a realidade, fazendo com que esta seja vista e compreendida para além do que ele se apresenta, ou seja, em um movimento profundo e dinâmico (SILVA, 2012).

Outro desafio relatado por Pitomba é o transporte dos alunos que, na sua maioria, moram no campo, em comunidades diferentes, e cujas famílias não possuem condições econômicas para custear seu deslocamento. Embora o programa transporte escolar seja financiado pelo governo federal, é mediado pelos municípios, ficando a escola a mercê do interesse político dos governantes municipais.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] De onde estamos vindo? O que tem lá? O que tem de importante? Quais são as potencialidades? Quais são as dificuldades? E a partir daí a gente possa, também, conhecer um pouco desse aluno, conhecer as suas vivências, conhecer os desafios que ele tem (Macaúba, colaboradora do estudo).

A epígrafe é uma demonstração da forma como a Ecoescola busca ressignificar e reinventar o processo educativo que no decorrer desta pesquisa tivemos a oportunidade de vivenciar o desenvolvimento de práticas educativas imbuídas do desejo e do compromisso de construção de uma escola e uma educação enraizada na cultura camponesa, contemplando o processo educativo, os valores, os saberes e os modos de vida das populações que vivem no campo.

São práticas educativas que se revelam na construção da identidade camponesa dos educandos/as, na instrumentalização e no auxílio à permanência e resistência no campo, assim como, na melhoria das suas condições de vida e de trabalho, fomentando uma escola e uma educação orientada por princípios de justiça e solidariedade e que contribui para formação humana e emancipação da população camponesa.

Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas apontam que as mudanças da realidade na educação do campo são fundamentais para que haja a transformação nas relações de poder instituídas neste espaço, porém, não temos dúvida que esse é um processo que demanda a junção de forças para sua concretização, sendo necessária a potencialização e disseminação de tais experiências.

Vale ressaltar que as práticas educativas da Ecoescola se caracterizam por sua concepção de formação que leva em conta a dinâmica do cotidiano da vida camponesa, valorizando os saberes e os conhecimentos dos educandos/as, a partir do convívio com a família e a comunidade. Esses são aspectos que constituem a Ecoescola como espaço de formação que valoriza a realidade e a cultura do campo, desenvolvendo uma formação que possibilita aos educandos/as a criticidade, além do protagonismo no processo educativo que desencadeia a busca das transformações fundamentais para o campo.

De uma forma geral, são práticas educativas que caminham para desconstruir o modelo urbanocêntrico de escola e de ensino, que desencadeia no individualismo, na fragmentação, na dependência e na competitividade, produzindo um distanciamento do educando/o com a sua realidade, em decorrência desse modelo educativo que serve mais à cidade do que ao campo.

Nesse estudo, também percebemos que essas práticas orientam a construção do conhecimento, a partir de uma cultura solidária, coletiva entre educadores/as, educandos/as e a comunidade, desencadeando a construção da Ecoescola como espaço coletivo de aprendizagem, baseada no exercício da cidadania, no incentivo dos educando/a para sua permanência no campo, portanto, os elementos potencializadores fundamentais na construção da identidade camponesa.

Reforçando o exposto, as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola fomentam um processo dialógico entre os saberes da cultura camponesa com os elementos da aprendizagem escolar que permite o educando/a apreender, na riqueza e na diversidade do seu contexto, os verdadeiros sentidos atribuídos à sua formação. É essa dinâmica educativa que nos permite perceber que suas ações estão imbuídas pelo desejo de mudanças das concepções tradicionais, que ao longo dos anos contribuíram e incentivaram processos de exclusão que favoreceram as injustiças sociais e a desigualdade educacional no campo.

Os diálogos estabelecidos com os interlocutores/as da pesquisa apontam também que a Ecoescola desenvolve um trabalho fundamentado nos princípios da educação do campo voltado para a convivência com o Semiárido, que permite, através do processo metodológico da educação contextualizada, dinamizar a estrutura curricular, com conteúdos e procedimentos que são referência concreta na implementação de alternativas de desenvolvimento fundamentadas nas reais necessidades e desejos da população do campo, levando em consideração o potencial e as limitações do Semiárido.

É de grande relevância ressaltarmos que o processo educativo da Ecoescola tem como base estratégica a educação contextualizada, possibilitando aos educadores/as e educandos/as fortalecer a ação da educação para a convivência com o semiárido, assim como construir processos formativos que favorecem o desenvolvimento de novos conhecimentos acerca da realidade camponesa, suas riquezas e potencialidades.

A partir das reflexões realizadas neste estudo, consideramos que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola apontam a vivência do trabalho cotidiano da vida no campo como elemento fundamental no processo de formação, contribuindo para a construção da identidade camponesa dos educandos/as. São práticas que fomentam a criação de novas relações que despertam o interesse pela sua permanência no campo, incentivando a formação da sua identidade vinculada ao lugar.

Desta forma, é perceptível as contribuições das práticas educativas na construção da identidade camponesa, nela evidenciamos um processo de formação que associa os interesses e as necessidades do povo camponês estimulando a apropriação dos conhecimentos que favorecem maior qualidade do seu saber-fazer na agricultura, bem como, uma maior aproximação com a comunidade desencadeando uma atuação comprometida com a transformação do campo.

Vale ressaltar que o processo educativo desenvolvido na Ecoescola demonstra que, no fazer metodológico, se considera a relação dialógica entre teoria e prática, favorecendo aos educandos/as refletir criticamente acerca dos elementos que a escola entende serem fundamentais para a construção da identidade camponesa, inserindo no processo de aprendizagem os saberes, os modos de vida, as condições de trabalho, a problematização de suas dificuldades e potencialidades, favorecendo a construção de um outro olhar para sua realidade.

Nesse sentido, percebemos que a dinâmica educativa da Ecoescola está imbuída de um processo metodológico que desencadeia o protagonismo dos educandos/as na construção do conhecimento, respeitando suas vivências na comunidade, sua diversidade cultural e sua subjetividade. Essas práticas educativas contribuem tanto na construção da identidade, quanto na elaboração/consolidação de políticas públicas de educação para populações do campo.

Nos diálogos estabelecidos com os educadores/as foi possível perceber que a ausência de uma formação para compreender a proposta metodológica da Ecoescola e a falta de uma política estrutural que garanta sua sustentabilidade financeira são apontados como os principais desafios vivenciados pelos educadores/as na construção de práticas educativas que fortaleçam a construção identidade dos educandos/as.

Os educadores/as partilham as dificuldades e as angústias na fase de apropriação da proposta educativa da Ecoescola, mas também celebram os resultados positivos que vivenciam no desenvolvimento das práticas educativas pautadas na convivência com o semiárido, o que desencadeia a construção da identidade camponesa.

Há desafios vivenciados nesse percurso que dificultam a consolidação de práticas educativas que se contrapõe a proposta hegemônica de educação, ainda, presente no campo e revela a falta de comprometimento político com a população camponesa, que ocasiona uma realidade de abandono, como fechamento de escolas, a precariedade de infraestrutura, professores sem a devida qualificação, além de currículos alheio a realidade do campo.

Desta forma constatamos que as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola refletem a dinâmica do processo de aprendizagem que se configura na concepção e nos princípios que fundamentam sua proposta educativa. Todavia, a fragilidade estrutural que impede a permanência dos educadores/as, dificulta a ampliação das experiências educativas realizadas no âmbito da convivência com o Semiárido, impossibilitando uma maior compreensão dos fundamentos que sustentam as práticas educativas contextualizada no Semiárido.

A compreensão dos educadores acerca dos fundamentos da proposta educativa e as dificuldades enfrentadas para uma inserção sistemática da educação contextualizada tem se constituído um processo complexo, que implica escolha e compromisso político, que exige vontade, além de muita disposição, trabalho e, principalmente, tempo dos educadores/as para que possam desenvolver um processo de aprendizagem coletiva pautada na valorização, participação dos educandos/as e a integração de conteúdos da realidade da vida camponesa, configurando-se em um grande desafio. A crença na viabilidade dessa proposta educativa tem sido a força motriz para sua superação.

Diante do exposto, consideramos que a Ecoescola vem fomentando a valorização das experiências e dos saberes do povo camponês, que favorece o diálogo no processo de formação dos educandos/as, desencadeando no reconhecimento do papel social da escola sinalizando o desenvolvimento de práticas educativas orientadas por princípios de uma educação que tem o desafio de articular, no mesmo processo, os diferentes contextos sob diferentes finalidades, e

implementar um processo educativo pautado nas peculiaridades da vida camponesa possibilitando uma formação que contribui para a construção da identidade dos educandos/as.

Isso posto, afirmamos que a Ecoescola contribui na construção da identidade camponesa compreendendo que é possível ressignificar os conhecimentos, os saberes e aponta na convivência com o Semiárido uma alternativa que possibilita a permanência dos educandos/as e seus familiares na sua comunidade, Assim, os projetos educativos contextualizado, favorecem que desenvolvimento o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada com as vivências socioculturais dos educandos/as, construindo uma visão em sua totalidade acerca da realidade na qual estão inseridos, possibilitando um diálogo permanente entre o espaço escolar e as vivências cotidianas na comunidade e fora dela.

Assim, ressaltamos que os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de construirmos coletivamente outros diálogos que permitam continuar aprofundando essa temática, tendo em vista que pela riqueza da experiência educativa e pelos conhecimentos produzidos ao longo de quase duas décadas, a Ecoescola traz no bojo das práticas educativas elementos para subsidiar e debater questões educacionais que visam aprofundar aspectos importantes para a construção da identidade camponesa, além de apresentar características indispensáveis na consolidação da política de Educação do Campo.

Em virtude dos achados dos estudos, esperamos que a iniciativa da Ecoescola possa somar a outras experiências educativas que fortaleçam mutuamente as dinâmicas políticas que dão sustentação às ações estratégicas da Educação do Campo, além de fomentar a curiosidade e o desejo do meio acadêmico em produzir reflexões críticas que contribuam com o desenvolvimento e o fortalecimento de um processo educativo comprometido com a formação e voltado para as singularidades do campo.

Por fim, ressaltamos mais uma vez que este trabalho não se esgota aqui, mas que as reflexões expostas sejam motivação para outros pesquisadores/as, para outras discussões que possam desencadear o fortalecimento de práticas educativas que têm se tornado referência concreta para as políticas de Educação do Campo e para a convivência com o semiárido. É necessário que a política governamental ofereça, de fato, as condições necessárias para a disseminação e a efetivação das

práticas educativas, assim como, possa garantir a viabilização estrutural para a realização de outros processos educativos dinamizadores, fundamental para a efetivação da política educacional para as populações do campo.

REFERÊNCIAS

AMMANN, S.B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro. 2008.

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**. Brasília, v.1, n.9: 1-6, set./1982.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. et al (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Miguel G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004

_____, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAUMAN. Z. Identidade: **entrevista a Benedito Vechi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

BAPTISTA, Francisca. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Abaré: Nead/MDA, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1979.

BEGNAMI, J.B. Pedagogia da alternância. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 91, p. 31-38, 2010.

BOGDAN, Robert; Birklen, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da educação. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad, Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): **manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/> Acesso: novembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em <http://conae.mec.gov.br/>. Acesso: julho de 2016.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO**. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em <http://www.consed.org.br/>. Acesso: novembro de 2015.

CALAZANS, M.J. et al. **Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR**. Fórum Educacional, Rio de Janeiro, v. 9, n.4, p. 43-64, 1985.

CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli. **Escola é mais do que escola... Pedagogia do Movimento Sem terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs CALDART, Roseli Salete (Orgs.). Educação do Campo: **Identidade e Políticas Públicas**. – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

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

_____. **Educação em movimento**. Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: vozes, 1997.

CALDART, R. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo. Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: _____ (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2013. p. 59-85.

DAMASCENO, Maria. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. (Org.). **Educação e Escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas In: **educação e Pesquisa**. Vol.30, nº 1. São Paulo: FAE/USP, jan., abr., 2004, p. 73-90

DUQUE, José Guimarães. **Solo e água no Polígono das Secas**. Mossoró-RN: ESAM, 2001. (Coleção Mossoronense, vol.CXLII).

ECOESCOLA. **Projeto político pedagógico**. Pedro II: Ecoescola, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Molina, Mônica. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Monica; SÔNIA, Jesus. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, pp. 13-52.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília-DF: MDA, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária. Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e Educação** (7ed.) São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FONSECA, Maria Teresa. **Extensão rural no Brasil, um projeto para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo. Cortez, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2011.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo/RS: UPF, 2003

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

JESUS, S.M.S.A de.; SANTOS, J.G dos. Formação de professores para a educação do campo na Universidade Federal de Sergipe. In: MOLINA, M.C.; AS, L.M.(Orgs). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (ORG). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 1).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Sérgio. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elmo de Souza. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo.** Curitiba, CRV, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo. Atlas, 2010.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

MENEZES NETO, A. J. Globalização e modernidade nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. **Contexto e Educação**, Ijuí, v.11, n.47, p. 9-34, jul./set., 1997.

MOLINA, M.C. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: Santos, C. dos (Org). **Educação do Campo: Campo- políticas públicas-educação.** Brasília-DF. INCRA, 2008, p. 19-32.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto.**(UFMG;UnB; UFS e UFBA) Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, M.C. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, C.; MACHADO, R.C.F.; GRITTI, S. Desafios para o Movimento dos Trabalhadores Desempregados na relação trabalho-educação. **Revista Universidade e Sociedade**, 50^a, 2012.

PESSOA, Jadir. **A revanche camponesa.** Goiania: Ed. UFG, 1999.

PORTO, M.R.S. **Escola Rural:** cultura e imaginário. 1994. 194f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PETRAS, J. **As esquerdas e as novas lutas sociais na América Latina.** In Lutas Sociais, nº 2, São Paulo, junho de 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação- liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, M.I.A. **Representações sociais de professores e alunos no contexto da luta pela terra.** Tese: (Doutorado em EDUCAÇÃO) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

ROCHA, M.I.A. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, C.H de.;CASTRO, M de. (Org). **Educação rural e do campo.** Uberlândia: EDUFU, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo. Atlas, 2012.

RODRIGUES, C. I. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. Dissertação (Mestrado em Educação)- faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas da dominação**. Curitiba: UFPR, 1991.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970- 1980)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, C.A. dos. Camponeses no banco da escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.16, n.94, p. 38-43, jul./ago. 2010.

SILVA, M.S.P. da. **Prática educativa como espaço de reflexão crítica e produção de saberes no contexto da educação no campo**. (Monografia) Amargosa: UFRB, 2012.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato**. São Paulo: Loyola, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2009.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidades**. Porto Alegre. UFRGS, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000

YIN. Robert, K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto alegre: Bookman, 2015.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERFIL DOS ALUNOS(AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Maria Sueleuda Pereira da Silva

QUESTIONÁRIO

PERFIL DOS ALUNOS COLABORADORES

1 Identificação:

1.1 Nome: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Faixa etária

- () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos
 () 19 anos () 20 anos () Acima de 20 anos

1.4 Assinale, o ano (série) em que você começou a estudar na Ecoescola:

ENSINO FUNDAMENTAL: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

ENSINO MÉDIO: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

1.5 Assinale, o ano (série) em que você está estudando:

ENSINO FUNDAMENTAL: () 9º ano

ENSINO MÉDIO: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

2 Dados educacionais e socioeconômicos da família

2.1 Escolaridade paterna

- () Analfabeto () Alfabetizado
 () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental Completo
 () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo
 () Ensino Superior incompleto () Ensino Superior Completo.

2.2 Escolaridade materna

- () Analfabeto () Alfabetizado
 () Ensino Fundamental incompleto () Ensino Fundamental Completo

- Ensino Médio Incompleto Ensino Médio Completo
 Ensino Superior incompleto Ensino Superior Completo.

2.3 Faixa Salarial

- Menos de 1 salário mínimo
 de 1 a 2 salários mínimos
 de 3 a 4 salários mínimos
 Mais de 4 salários mínimo

4. Porque você escolheu na Ecoescola Thomas a Kempis?

APÊNDICE B – PERFIL DOS PROFESSORES(AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Maria Sueleuda Pereira da Silva

QUESTIONÁRIO

PERFIL DOS PROFESSORES COLABORADORES

1 Identificação:

1.1 Nome: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Telefone: () _____

1.4 Faixa etária

() de 20 a 29 anos () de 30 a 39 anos

() de 40 a 49 anos () de 50 ou mais anos.

2 Dados sobre o exercício do magistério:

2.1 Tempo de serviço como docente:

() Abaixo de 0 a 03 anos () De 07 a 14 anos () De 26 a 35 anos

() De 04 a 06 anos () De 15 a 25 anos

2.2 Etapa(s) da Educação Básica em que trabalha:

() Ensino Infantil () Ensino fundamental () Ensino médio

Caso trabalhe em outro nível de ensino, informe: _____

2.3 Situação profissional

() Efetivo () Celetista () Prestador de Serviço () Outro: _____

2.4 Carga horária de trabalho

() 20 horas () 40 horas () mais de 40 horas: _____

2.5 Você trabalha?

() Apenas nesta escola () em 02 escolas () em 03 escolas () em mais de 03 escolas.

2.6 Disciplinas que leciona: _____

2.7 Função que desempenha na Escola: _____

3 Dados sobre a formação profissional:

3.1 Nível de formação profissional:

() Ensino Fundamental

() Ensino médio

() Graduação. Qual: _____

() Especialização. Qual: _____

() Mestrado. Qual: _____

4. Qual é a sua relação de vida com o campo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Maria Sueleuda Pereira da Silva

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Prática observada:

Participantes:

Descrição da prática:

Princípios da proposta da escola presentes na prática observada:

Forma como a prática observada contribui para o fortalecimento da identidade do aluno com o campo.

Espaço na prática observada para:

- partilhamento dos sentimentos, modos de vida e experiências cotidianas vividas no campo.
- construção de concepções autônomas e críticas acerca do contexto da vida camponesa.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO/ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Maria Sueleuda Pereira da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SUJEITOS: ALUNOS

- 1- Qual é o sentimento com relação ao campo, lugar onde vocês vivem?
- 2- Quais as práticas educativas desenvolvidas pela Ecoescola tem relação direta com as experiências do cotidiano da vida camponesa?
- 3- Quais as práticas educativas estimulam vocês (alunos) a exporem seus pensamentos e sentimentos acerca da sua vida no campo?
- 4- De que forma as práticas educativas estimulam vocês (alunos) a elaborar pensamentos autônomos e críticos acerca do contexto da vida camponesa?
- 5- As práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola contribuem para que você fortaleça a sua identidade com o campo, reafirmando o seu pertencimento a esse lugar?
- 6- Como se dá a articulação entre as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola com as experiências do seu cotidiano no campo?
- 7- Quais as contribuições da escola para sua valorização e sua permanência no campo?
- 8- Como acontece a sua participação nas práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola?
- 9- Como você utiliza os conhecimentos adquiridos na escola na comunidade? E como a comunidade acolhe esses conhecimentos?
- 10- Que olhar você construiu acerca do campo, a partir das práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola?
- 11- O que mudou na sua vida e na de sua família com o trabalho da Ecoescola?
- 12- Que avaliação você faz do trabalho desenvolvido pela Ecoescola?
- 13- Qual a sua perspectiva pessoal em relação ao campo?

PÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO/PROFESSOR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Título do projeto: EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Maria Sueleuda Pereira da Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SUJEITO PROFESSOR

- 1- Quais os princípios da proposta de educação adotada pela escola?
- 2- Como está estruturado o Projeto Político Pedagógico da Ecoescola no sentido de inter-relacionar a aquisição do conhecimento e o fortalecimento da identidade do aluno com o campo?
- 3- Quais as práticas educativas desenvolvidas pela Ecoescola e como elas se relacionam com o campo?
- 4- Dê exemplo de práticas concretas desenvolvidas na Ecoescola que contribuem para que o aluno fortaleça sua identidade e reafirmar o seu pertencimento ao campo?
- 5- Existem atividades desenvolvidas pela Ecoescola na comunidade de origem do aluno que possa contribuir para fortalecer a identidade e reafirmar o pertencimento dos alunos ao seu contexto social? Quais são essas atividades? Como são desenvolvidas?
- 6- No âmbito das práticas educativas, como os alunos são estimulados a partilhar o que pensam, os sentimentos, os modos de vida e as experiências cotidianas vividas no campo?
- 7- De que forma os alunos da Ecoescola são estimulados a construir concepções autônomas e críticas acerca do contexto da vida camponesa?
- 8- Como se dá a articulação entre as práticas educativas desenvolvidas na Ecoescola com as experiências do cotidiano dos alunos no/do campo?
- 9- A Ecoescola, enquanto escola do campo tem contribuído para reafirmar o pertencimento dos alunos com o campo? Em que sentido?

10- Quais os avanços conquistados pela escola com essa proposta educativa no sentido de contribuir para o fortalecimento da identidade do aluno com o contexto social em que se insere?

11- Aponte os principais desafios enfrentados pela Ecoescola na construção das práticas educativas para fortalecer a identidade e reafirmar o pertencimento dos educandos ao campo?

APENDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO - TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: **EDUCAÇÃO DO CAMPO: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as**, e você foi selecionado em virtude de ser professor ou professora efetivo (a) da Ecoescola Thomas a Kempis, local onde será realizada a pesquisa, coordenada pela **Professora Doutora Josania Lima Portela Carvalhêdo** e pela pesquisadora assistente **Maria Sueleuda Pereira da Silva**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI.

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições da prática educativa desenvolvida no contexto da Educação do Campo para fortalecer a identidade e reafirmar o pertencimento dos educandos ao campo.

Trata-se de um estudo qualitativo, cuja técnica de tratamento das informações será a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: questionário e entrevista. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma hora.

A presente investigação oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você participante uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário e participar da entrevista sobre a temática sugerida nos objetivos. A entrevista será registrada por gravação em áudio, sigilosamente transcrita e analisada para compor o *corpus* do estudo. A entrevista será previamente agendada em conformidade com a sua disponibilidade evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse. O risco de algum constrangimento relacionado com sua participação será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista, com presença exclusiva do pesquisador; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto.

Os benefícios relacionados com a sua participação contribuirão para o fortalecimento e a disseminação das experiências inovadoras que vem sendo desenvolvidas no contexto da educação do campo, bem como das praticas educativas que possibilitarão a academia fortalecer a política nacional de Educação do Campo. Outro fator preponderante é a produção e defesa pública da Dissertação de mestrado da pesquisadora assistente, em cooperação com o pesquisador responsável, através de

publicações e apresentados em seminários, congressos e similares. O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa. A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFPI, onde você trabalha.

Se você concordar em participar deste estudo, seu nome e identidade (RG) serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Você poderá comunicar-se e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Prof. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

UFPI - Departamento: PPGED

Telefone para contato: (86) 3237-1214/98831

Pesquisadora assistente: Maria Sueleuda Pereira da Silva

Endereço: Rua 15 de novembro, 661 – Bairro COHAB - Castelo do Piauí - PI

Telefones: (86) 999361559

Consentimento da participação:

Eu, _____, RG nº _____ li o texto e declaro que entendi o objetivo, a forma de minha participação, riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo sem justificar minha decisão. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento ou recompensa. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. Testemunha (não ligada à pesquisadora):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do pesquisador responsável

Informações: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.

CEP: 64.049-550 - Teresina - PI Telefone: 86 3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.br Web.: www.ufpi.br/cep