

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

**RAIMUNDA ALVES MELO**



**PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO:  
DIÁLOGOS SOBRE A ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS  
ESCOLARES AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA**

**TERESINA – PI  
2014**

**RAIMUNDA ALVES MELO**

**PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE A  
ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES DA  
CULTURA CAMPONESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação “Professor Mariano da Silva Neto”, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, área de concentração: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

**TERESINA – PI**

**2014**

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

M528p Melo, Raimunda Alves

Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa [manuscrito] / Raimunda Alves Melo. – 2014.

161 f. : il.

Impresso por computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2014.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

1. Educação do Campo. 2. Prática Docente. 3. Cultura Camponesa. 4. Conhecimentos Escolares. I. Título.

CDD: 370.19

**RAIMUNDA ALVES MELO**

**PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE A  
ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES DA  
CULTURA CAMPONESA**

**Teresina, 25/11/2014**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)

Presidente

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias (UFC)

Examinadora Externa

Profa. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)

Examinadora Interna

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

Examinadora Externa - Suplente

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)

Examinadora Interna - Suplente

Dedico este trabalho a Deus, força imensurável a quem confio minha vida todos os dias. Em especial, dedico-o a minha família, esposo, filha, pai, mãe, irmãos e irmã que, com muito carinho e apoio não mediram esforços para que eu chegasse à sua conclusão.

## AGRADECIMENTOS

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por ter me acolhido como sua orientanda, pelo seu exemplo de mulher e profissional, sua paciência e profissionalismo em orientar a organização de minhas ideias e acalantar as minhas inquietações científicas com sua sabedoria incontestável. Muito mais que uma orientadora, foi também uma companheira de pesquisa, uma amiga. Com ela aprendi a pesquisar, a mergulhar nas leituras, a aprimorar meu olhar sobre o objeto de estudo e identificar as nuances do que nos propomos a investigar. Gratidão é a palavra que melhor expressa os meus sinceros agradecimentos à Professora Glorinha, como é carinhosamente conhecida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Piauí, em especial aos que ministraram aulas na 22ª turma, em nome dos quais agradeço a todos os professores e professoras co-responsáveis pela ampliação da minha formação escolar e acadêmica, a todos muito obrigada.

À Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias, por apontar caminhos que me ajudaram na delimitação do objeto de estudo. Meus sinceros agradecimentos.

À Profa. Dra. Antonia Edna Brito, que por meio das aulas das disciplinas Pesquisa Narrativa e Pesquisa em Educação I contribuiu com conhecimentos que me ajudaram na reorganização do projeto de pesquisa e na elaboração de parte da metodologia desta dissertação. Competência e sabedoria são palavras que definem com muita precisão esta profissional que é uma referência para pesquisadores iniciantes, como eu. Muito obrigada.

À Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, que juntamente com minha Orientadora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima trabalharam de forma desafiadora e eficiente a disciplina Formação de Professores. Para além de processos formativos, nas aulas desta disciplina, estudamos sobre prática docente, pedagógica, educativa, numa interface que se discutia conhecimentos teóricos e práticos que contribuíram para o aprimoramento da minha performance como professora-pesquisadora. Muito obrigada.

Ao Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes, pelo aporte das aulas de História da Educação, cujas aprendizagens me auxiliaram na construção do capítulo que contextualiza historicamente o objeto de estudo. Um professor admirável. Meus agradecimentos.

À Profa. Dra. Carmen Lúcia Oliveira Cabral, pelos subsídios teóricos geridos durante as aulas da disciplina de Filosofia da Educação, por meio das quais participei de discussões que me

provocaram intensas reflexões sobre o processo de (re) construção do conhecimento, sobre as teorias, as correntes filosóficas, entre outras temáticas que fortaleceram a minha formação. Professora Carmen Lúcia é para mim um exemplo, pois, para além do discurso é a materialização de suas palavras. Obrigada.

Ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, pelas suas contribuições durante as aulas da disciplina Prática de Pesquisa, cujas aprendizagens foram relevantes para a realização desta pesquisa. Obrigada.

A minha família: meus pais Francisco Luiz Gonzaga e Francisca Alves Melo, aos meus irmãos Francisco Luiz Gonzaga Filho, Cícero Alves Melo e Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros, pelo apoio, incentivo e acolhimento. Especialmente ao meu marido Ernandes Soares Araújo e a minha filha Isabela Melo Soares, pela paciência, compreensão e apoio durante toda esta caminhada. A família é para mim a razão da minha luta, da minha vida.

Aos colegas da 22<sup>a</sup> turma do Mestrado em Educação, em especial à Flávia Moraes, pelo apoio, convívio e aprendizado.

Aos amigos Edimilson Pereira, Sônia Dias, Aldenir Abreu, Lurdinha Soares, Basílio Soares e tantos outros que me apoiaram, incentivaram e torceram por mim. Muito obrigada.

A todos os educadores e funcionários da Unidade Escolar João Soares de Brito, em especial à Dona Helena Teixeira e Desterro Oliveira pelo apoio, colaboração, incentivo e acolhimento.

Segundo Madre Tereza de Calcutá, *“Não é o que você faz, mas quanto amor você dedica no que faz que realmente importa”*. A todos vocês que dedicaram tempo com amor a minha formação, meus sinceros agradecimentos.

## Vida de lavrador – uma homenagem ao homem do campo, em especial ao meu pai

*O trabalho do lavrador é extremamente importante,  
Trata-se de um trabalho duro e por isso muito estressante.  
É feito de sol a sol, está sempre firme e atento,  
Não importa as intempéries, nem as mudanças de tempo.  
É muito cuidadoso com os detalhes da germinação,  
Pois lida com a terra com amor e muita ação.*

*Leva uma vida sacrificada sem a assistência necessária  
Homem de sutileza física que precisa de reforma agrária.  
Precisa de um pedaço de terra para realizar sua missão  
E através do seu trabalho alimentar a população  
Sustentar sua família sem sofrer humilhação.*

*Voltado para os problemas da vida, desta terra tão garrida,  
Lavrador de existência árdua e aparência sofrida.  
É símbolo do trabalho duro, é vítima da exploração  
Lavrador tu vens sofrendo desde a colonização.*

*O sol te guia o dia, a lua te ilumina a noite,  
A terra te serve de pão e a seca de açoite.  
O suor que te escorre do corpo é água para molhar  
Esta terra que de tão seca quase nada faz brotar,  
Pois a chuva já não cai para a tua sede matar.*

*Lavrador de olhar profundo que planta sua própria fé,  
Às vezes sai para a roça mesmo sem tomar café  
Na esperança de colher o que brota de cada pé.*

*É importante por inteiro, vida de purificação  
Serás reconhecido por Deus, pois brota frutos de suas mãos!*

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal investigar as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo. Especificamente objetiva: caracterizar a prática de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º); identificar os saberes da cultura camponesa contemplados na prática de professores do campo e analisar como os saberes da cultura camponesa são articulados aos conhecimentos escolares na prática de professores da escola do campo. Sua discussão central tem o seguinte problema: quais articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa se realizam na prática de professores da escola do campo? O problema em questão, parte do pressuposto de que nos últimos anos, o cenário educacional vem se reconfigurando pelo surgimento de novos sujeitos, demandas e propostas educacionais. Como reflexo destas mudanças, ampliam-se as discussões relativas à docência, ao conhecimento e à cultura, bem como a relação destes três componentes na garantia de condições capazes de assegurar a aprendizagem dos educandos e a formação para a cidadania. No contexto campesino, as discussões voltam-se cada vez mais para a necessidade de uma educação escolar que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos estudantes como parte integrante do currículo, notadamente, da formação dos educandos. Partindo destas considerações, as escolas do campo estão inseridas em contextos diversificados onde a prática docente articula conhecimento escolar aos saberes da cultura camponesa, de modo a assegurar o direito dos educandos no que concerne ao desenvolvimento de competências e habilidades, cada vez mais necessárias no cotidiano escolar e no mundo contemporâneo. Suas discussões e categorias teóricas estão fundamentadas nos seguintes autores: sobre Educação do Campo: Arroyo, Caldart e Molina (2005), Silva (2011), Souza (2012). Sobre currículo: Arroyo (2013), Arroyo, Caldart e Molina (2005), Lima (2011), Moreira (2013). Acerca do conhecimento escolar: Brasil (2010), Santos (1995), Vasconcellos (2005). Sobre saberes da cultura camponesa: Araújo (2011), Moreira e Candau (2007) e Tardin (2012), e sobre prática docente: Brito (2011), Freire (2013), Lima (2006, 2011), Molina e Jesus (2005), entre outros. O direcionamento metodológico inclui-se na vertente da pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, tendo como referencial teórico Pinto (2008), Souza (2006), e outros. A produção dos dados foi realizada mediante o emprego dos dispositivos: Diários de Aula na perspectiva de Zabalza (2004) e as Rodas de Conversas na perspectiva de Warschauer (2001, 2002, 2004) e Campos (2000). Os dados encontram-se organizados em eixos categoriais e analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo sugerida por Zabalza (2004). O campo de pesquisa é representado pela Unidade Escolar João Soares de Brito, pertencente ao Sistema Municipal Educação de Castelo do Piauí. Tem como sujeitos 7 (sete) professores que trabalham em turmas do 6º ao 9º ano com as disciplinas de: Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Matemática. As narrativas dos interlocutores revelam que estes realizam a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa de duas formas, uma sistematizada por meio de temas planejados, especificamente para estudar a cultura do campo, e outra não sistematizada que acontece pela intervenção dos alunos, seja através de dúvidas, exemplos manifestados por alunos ou professores, seja em decorrência da relação do conteúdo trabalhado na aula com a realidade circundante.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Prática Docente. Conhecimentos Escolares. Cultura Camponesa

## RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar los vínculos entre el conocimiento y el conocimiento de la cultura campesina de la escuela en la práctica de los maestros de las escuelas de campo. Específicamente Objetivo: caracterizar la práctica de los profesores que trabajan sobre el terreno en la Educación Primaria (6 a 9); identificar el conocimiento de la cultura campesina contemplado en la práctica de los profesores de campo y analizar cómo se articula el conocimiento de la cultura campesina conocimiento escolar en la práctica de los maestros de las escuelas de campo. La discusión central es el siguiente problema: ¿qué vínculos entre el conocimiento y el conocimiento de la cultura campesina de la escuela se llevan a cabo en la práctica de los maestros de las escuelas de campo? El problema en cuestión, se supone que en los últimos años, el escenario educativo se ha reconfigurando el surgimiento de nuevos sujetos, demandas y propuestas educativas. Como consecuencia de estos cambios, se extienden a los debates relacionados con la enseñanza, el conocimiento y la cultura, y la relación de estos tres componentes para garantizar condiciones capaces de garantizar la formación y capacitación de los estudiantes para la ciudadanía. En el escenario de campesinos, las discusiones se vuelven cada vez más a la necesidad de una educación que respete los valores y el conocimiento cultural propia de los estudiantes como parte del plan de estudios, sobre todo, la educación de los estudiantes. Sobre la base de estas consideraciones, las escuelas en el campo se insertan en diferentes contextos en los que la práctica docente articula el conocimiento escolar al conocimiento de la cultura campesina, con el fin de garantizar el derecho de los estudiantes en relación con el desarrollo de destrezas y habilidades, necesitan cada vez más en la vida diaria la escuela y en el mundo contemporáneo. Los debates y las categorías teóricas se basan en los siguientes autores: en Educación Rural: Arroyo, Caldart y Molina (2005), Silva (2011), Souza (2012). Acerca de currículo: Arroyo (2013), Arroyo, Caldart y Molina (2005), Lima (2011), Moreira (2013). El conocimiento acerca de la escuela: Brasil (2010), Santos (1995), Vasconcellos (2005). En cuanto al conocimiento de la cultura campesina: Araújo (2011), Moreira y Candau (2007) y Tardin (2012), y en la práctica docente: Brito (2011), Freire (2013), Lima (2006, 2011), y Jesús Molina (2005), entre otros. La orientación metodológica está incluido en el aspecto de la investigación cualitativa con enfoque narrativo, la referencia teórica Pinto (2008), Souza (2006), y otros. La producción de los datos se realizó mediante el uso de dispositivos: Conferencia Diarios desde la perspectiva de Zabalza (2004) y las ruedas Conversaciones en Warschauer perspectiva (2001, 2002, 2004) y Campos (2000). Los datos están organizados en categorías y hachas, y luego analizaron con el apoyo de la técnica de análisis de contenido propuesto por Zabalza (2004). El campo de búsqueda está representado por la Escuela Unidad João Soares de Brito, perteneciente al Sistema Municipal Castillo de Piauí de Educación. Su tema de siete (7) docentes que trabajan en la 6ª a clases de 9º grado con las disciplinas de: Ciencia, Historia, Geografía, Lengua Portuguesa, Artes y Matemáticas. Los relatos de las partes muestra que se dan cuenta de la articulación del conocimiento escolar al conocimiento de la cultura campesina de dos maneras, a través de una serie de cuestiones sistemáticas específicamente diseñados para estudiar la cultura del campo y otra no sistematizado lo que pasa por la participación de los estudiantes, ya sea a través preguntas, ejemplos expresados por los estudiantes y los profesores o incluso la relación de los contenidos trabajados en clase con la realidad de la que forman parte.

**Palabras clave:** Educación Rural. Práctica Educativa. El conocimiento escolar. Cultura campesina.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNBB</b>	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
<b>CNEC</b>	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
<b>CNERG</b>	Curso Ginásial da Campanha Nacional de Educandário Gratuito
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Pesquisa
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>EDURURAL</b>	Programa de Educação Rural
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NUPERRE</b>	Núcleo de Estudo e Pesquisa Rural e Regional
<b>RESAB</b>	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
<b>PROINFO</b>	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
<b>ProJovem Campo</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens na modalidade Campo
<b>PRONASEC</b>	Programa Nacional de Ações Socioeducativas
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PSF</b>	Programa Saúde da Família
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

<b>SUDENE</b>	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação
<b>UESPI</b>	Universidade Estadual do Piauí
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas pela Infância
<b>USAID</b>	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	O currículo da escola do campo	67
Figura 2 -	Concepções de conhecimento escolar e prática docente	76
Figura 3 -	Função da escola, do conhecimento escolar e dos saberes da cultura camponesa	82
Figura 4 -	Articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa	88
Figura 5 -	Foto da U. E. João Soares da Brito	98
Figura 6 -	Foto das crianças no pátio da escola	98
Figura 7 -	Fotos dos Diários da Aula	103
Figura 8 -	Fotos das Rodas de Conversas: Diálogos sobre a prática docente nas escolas do campo	105
Figura 9 -	Fotos das Rodas de Conversas: Diálogos sobre a prática docente nas escolas do campo	105
Figura 10 -	Articulação de conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa	141
Quadro 1 -	Escolas e matrículas em escolas de campo de 2010 a 2013	18
Quadro 2 -	Dados de distorção idade série no Brasil nos últimos quatro anos	20
Quadro 3 -	Dados de distorção idade série no Piauí nos últimos quatro anos	21
Quadro 4 -	Dados de rendimento escolar em escolas do Brasil situadas no campo e na cidade - Anos Finais do Ensino Fundamental	22
Quadro 5 -	Dados de rendimento escolar em escolas do estado do Piauí situadas no campo e na cidade - Anos Finais do Ensino Fundamental	22
Quadro 6 -	Distribuição de matrículas em escolas situadas no campo: Brasil/Piauí	24
Quadro 7 -	Distribuição de escolas e matrículas no ensino fundamental em Castelo do Piauí	27
Quadro 8 -	Rendimento escolar em escolas urbanas e rurais de Castelo do Piauí	28
Quadro 9 -	Resultado do IDEB do município de Castelo do Piauí	29
Quadro 10 -	Dados educacionais da Unidade Escolar João Soares de Brito	29
Quadro 11 -	Percentual de matrículas por faixa etária e localização geográfica	43
Quadro 12 -	Perfil biográfico dos interlocutores	99
Quadro 13 -	Narrativas e Narradores de Palmeirinha: uma caracterização	108
Quadro 14 -	Indicadores sobre a prática docente	113
Quadro 15 -	Indicadores dos conhecimentos escolares	119
Quadro 16 -	Indicadores dos saberes da cultura camponesa	125
Quadro 17 -	Indicadores dos saberes da cultura camponesa contemplados na prática docente	126
Quadro 18 -	Indicadores da articulação dos conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa	128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO I</b> A Educação Escolar no Campo: Aspectos Históricos Relevantes	32
1.1      Educação Rural e Educação do Campo: configurações terminológicas	33
1.2      Apontamentos históricos sobre a educação escolar no campo	37
<b>CAPÍTULO II</b> Marcos Legais e Questões Teóricas sobre o Currículo das Escolas do Campo	50
2.1      Currículos da escola do campo: marcos legais	51
2.2      Concepções sobre currículo e conhecimento escolar	56
2.3      O currículo da escola do campo	62
<b>CAPÍTULO III</b> Prática Docente e Conhecimentos Escolares: Desafios e Possibilidades de Articular Diferentes Saberes	68
3.1      Prática docente e saberes do professor	69
3.2      Conhecimentos escolares: discussões teóricas	75
3.3      Cultura camponesa e seus saberes	79
3.4      Articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa	84
<b>CAPÍTULO IV</b> Descrevendo o Caminho do Estudo: a metodologia	90
4.1      A pesquisa e sua caracterização	92
4.2      O cenário da pesquisa	95
4.3      Os sujeitos da pesquisa	99
4.4      A produção e a análise de dados	101
4.4.1      Apresentando o Diário de Aula	101
4.4.2      Apresentando as Rodas de Conversa	104
4.4.3      Apresentando a Observação	105
4.5      Apresentando a movimentação da análise dos dados	107
<b>CAPÍTULO V</b> Conhecimentos Escolares e Saberes da Cultura Camponesa: possíveis articulações	111
5.1      Indicadores da prática docente	112
5.2      Indicadores dos conhecimentos escolares	119
5.3      Indicadores dos saberes da cultura camponesa	124
5.4      Indicadores da articulação entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa	128

<b>CONCLUSÕES PRELIMINARES</b>	134
<b>REFERÊNCIAS</b>	144
<b>APÊNDICES</b>	151
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
APÊNDICE B - Declaração Institucional	155
APÊNDICE C - Roteiro da Primeira Roda de Conversa	156
APÊNDICE D - Apresentação da Primeira Roda de Conversa	157
APÊNDICE E - Roteiro da Segunda Roda de Conversa	159
APÊNDICE F - Roteiro da Terceira Roda de Conversa	160
APÊNDICE G - Apresentação da Terceira Roda de Conversa	161
APÊNDICE H - Diário de Aula	162

# Introdução



## INTRODUÇÃO

O interesse e a curiosidade acerca da articulação de saberes na escola do campo vêm sendo construídos por mim desde os primeiros anos de escolarização. Falar sobre minha aproximação com o objeto de estudo requer um olhar narrativo sobre alguns fatos que marcaram minha infância e minha trajetória profissional.

Desse modo, pretendo contribuir para o avanço das discussões que tratam sobre a prática docente dos professores do campo, sobretudo na articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa, no sentido de fortalecimento das discussões relativas à abordagem das especificidades do campo e vínculo com seus sujeitos sociais e suas realidades. Portanto, sem desconsiderar a dimensão da universalidade dos conhecimentos escolares, por intermédio de reflexões sobre a docência e a articulação de saberes em escolas do campo, ampliando conhecimentos sobre a sua caracterização, possibilitando reconhecê-la, a fim de repensá-la a partir dos aspectos em que é desenvolvida, evidenciando que, mesmo em cenários controversos, desprovidos de iniciativas governamentais ou de movimentos sociais, existem escolas que materializam propostas de Educação do Campo.

Início, pois, dizendo que a vida de uma criança do campo é marcada por muitos desafios e singularidades. Aprendi desde muito cedo a lidar com a terra, a olhar o céu e fazer a previsão do tempo, a cuidar dos bichos, das plantas e a entender o ciclo da natureza. Apesar de ter vivido períodos difíceis devido a condições ocasionadas, sobretudo, pelos longos períodos de estiagem, tive uma infância lúdica e feliz, assinalada pelas brincadeiras de rodas, pelos banhos de rio, pescarias, enfim, a vida do campo sempre me fascinou e me cativa até hoje.

Devido à ausência de escolas, tive que sair do campo para morar na cidade em busca de oportunidades de estudos. Achei que não suportaria tamanha saudade ao morar longe da minha família e da terra onde nasci. Por oito anos, vivi a dualidade campo-cidade. Gostar do campo, mas estudar na cidade, em escolas onde meus saberes não eram respeitados e considerados como parte integrante do conhecimento escolar, situação que perdurou por todo o Ensino Fundamental, concluído em 1996, com 16 anos de idade.

A decisão pela carreira de professora foi motivada pelas necessidades educativas das crianças da minha comunidade. Em julho de 1996, como já era costume, passava férias com minha família quando a tranquilidade da vida no campo foi interrompida por um acontecimento inesperado. Lembro-me que aqueles foram dias de muita angústia. A professora tinha “abandonado” a escola e as crianças estavam sem aula. As famílias da

localidade ficaram preocupadas à procura de uma professora. E eu, naquele momento não havia concluído o Ensino Fundamental, mas, diante da situação, pela primeira vez pensei nesta profissão e, como professora leiga, assumi uma turma multisseriada (1ª a 4ª série) em uma escola improvisada que funcionava em uma fábrica de processamento de farinha de mandioca que, na época, denominava-se Casa de Forno, e posteriormente Unidade Escolar Francisco Luís de Abreu. A partir deste episódio tive que conciliar os estudos e o trabalho docente. Foi assim que concluí o Ensino Fundamental, o Curso de Magistério e o Curso de Licenciatura em História.

A partir do registro destas lembranças, é possível perceber o quanto a educação rural era, e ainda é inadequada aos sujeitos do campo e como as condições estruturais e pedagógicas eram impróprias aos educandos: espaço físico inadequado, infraestrutura precária, professora sem formação inicial, inexistência de continuidade das séries seguintes aos anos iniciais do ensino fundamental, entre outras.

Similarmente a muitas colegas de trabalho, enfrentei o desafio de aprender a ser professora com as experiências do dia-a-dia, com as lembranças de alguns professores, aprendendo com a formação inicial, com a troca de experiências e saberes, com meus alunos e com a comunidade. As aprendizagens obtidas e produzidas por mim ao longo de minha trajetória de vida educacional foram diversas e de natureza diferenciadas, marcadas tanto pela minha relação com o meio ambiente rural, como também pelas relações sociais em meio às quais construí meus conhecimentos, concepções, valores, identidades e representações, completando-se com a formação inicial e continuada. A propósito, como diz Tardif (2011), o saber não se reduz exclusivamente a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também a um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos.

Reportando-me à experiência docente inicial, aqueles cinco anos em que trabalhei como professora na comunidade rural Livramento marcaram profundamente minha vida, tanto pelas dificuldades, como principalmente pelas aprendizagens. Durante o dia, trabalhava como professora das crianças, à noite, como professora de adultos. Foi a partir destas experiências educativas que comecei a perceber o quanto os educandos faziam, em seus contextos de aprendizagens, a articulação de saberes em suas diversas dimensões, principalmente entre os conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, e também a importância da mediação do trabalho docente no processamento desta articulação.

Desta relação de confiança e interesses comuns, ingressei na luta dos movimentos sociais. Trabalhei, engajei-me no movimento de criação/fundação da associação de moradores

e, a partir das reivindicações desse grupo, aos poucos a vida começou a mudar na comunidade. Entre tantos outros benefícios, a Associação conseguiu a construção das vias de acesso à comunidade, a instalação de energia elétrica, o abastecimento de água, a implantação de uma fábrica de beneficiamento de caju e a construção de uma escola, fazendo com que esta comunidade seja, ainda hoje, uma referência na exploração da cajucultura, em desenvolvimento social e em práticas de associativismo. Nesse sentido, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são importantes, pois carregam bandeiras da luta popular para que os diversos entes administrativos assumam a responsabilidade e o dever de garantir políticas públicas para os sujeitos do campo.

Permaneci trabalhando e morando na Comunidade Livramento até o ano de 2002 quando fui aprovada em dois concursos públicos, um realizado pela Secretaria Estadual de Educação, para professora do Ensino Médio e outro pela Secretaria Municipal de Educação para professora da Educação Infantil. Naquela ocasião mudei-me para a sede do município, mas o contato com a Comunidade Livramento, como líder comunitária, permanece até os dias atuais.

Em 2006 fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, na área de coordenação e formação de professores. As experiências de visitas às escolas rurais para acompanhamento pedagógico, o contato com os professores nos encontros de formação continuada, a escuta, a observação e a minha inserção nesses cenários com educandos e educadores me fizeram entender que educação escolar é um processo que compreende mais do que a aprendizagem de conteúdos formais, muitas vezes trabalhados de forma fragmentada e sem sentido real para os estudantes, mas que se trata de um processo amplo que abrange também saberes construídos ao longo da vida, a aprendizagem de qualidades e virtudes como respeito aos outros, humildade, persistência na luta, que bem realizada, traz consigo o poder de transformar a vida.

Entendi, portanto, que educação é um direito de todos, não apenas ao acesso a ela, mas, sobretudo, a uma proposta educacional desenvolvida a partir da participação dos sujeitos, sob uma ótica que possa ir além da escolarização, que envolva uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social, que possibilite aos estudantes do campo o direito a escolhas profissionais e pessoais, como aconteceu comigo. Foi assim, com esses propósitos que trabalhei na comunidade Livramento e na Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí, onde cresci pessoal e profissionalmente.

Em 2011 tive a oportunidade de fazer uma pós-graduação na área de Gestão e Supervisão Escolar. Como trabalho de conclusão de curso pesquisei *as políticas públicas de educação do campo para crianças e jovens de Castelo do Piauí*. O resultado apontou três questões que foram fundamentais para minha decisão em continuar estudando sobre as escolas do campo. A primeira é que, ainda hoje, a educação para os sujeitos do campo se realiza a partir de uma ótica de transposição da visão urbana e a ausência de propostas educacionais efetivas e específicas para área. A segunda é que a proposta pedagógica desenvolvida nessas escolas privilegia a aprendizagem de conteúdos curriculares e secundariza os saberes e experiências da cultura camponesa. E a terceira é que, mesmo diante de uma realidade desprovida de propostas específicas para a educação do campo, os professores contemplam em sua prática docente questões relativas à realidade campesina. Estes são assuntos que procurei aprofundar ao longo da discussão empreendida neste estudo.

Dessa forma, para melhor compreensão das questões relativas à educação dos sujeitos que moram no campo, apresento, a seguir, um levantamento de informações que mostram o panorama educacional, situando estas práticas educacionais no cenário nacional e estadual. Dados do QEdu<sup>1</sup> 2013 apontam que, no Brasil, existem 70.229 escolas públicas rurais onde estudam 4.232.970 alunos. No Piauí são 3.993 escolas e 159.401 estudantes, conforme Quadro 1, ilustrado a seguir.

**QUADRO 1** - Escolas e matrículas em escolas do campo de 2010 a 2013

Ano	Nº de escolas no Brasil	Nº de escolas no Piauí	Nº de alunos nos Anos Iniciais - Brasil	Nº de alunos nos Anos Iniciais Piauí	Nº de alunos nos Anos Finais – Brasil	Nº de alunos nos Anos Finais – Piauí
2010	78.776	4.285	3.148.563	129.593	1.571.188	58.066
2011	76.229	4.090	3.015.379	120.231	1.563.639	57.201
2012	74.160	3.925	2.864.360	110.884	1.545.779	57.529
<b>2013</b>	<b>70.291</b>	<b>3.993</b>	<b>2.717.191</b>	<b>102.884</b>	<b>1.515.779</b>	<b>56.517</b>

Fonte: QEdu – dados de 2010 a 2013.

<sup>1</sup> Portal aberto e gratuito que informa sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Trata-se de iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann.

A análise do QUADRO 1 aponta que nos últimos quatro anos 8.484 escolas foram fechadas no Brasil. Destas 292 estavam localizadas no Piauí. Este número representa uma perda superior a 10% das escolas em quatro anos. Segundo pesquisadores (TRINDADE; WERLE, 2012), em alguns casos, o fechamento deve-se à nucleação, processo por meio do qual, várias escolas pequenas são unidas a uma escola polo. Em outros casos, as escolas são fechadas devido ao isolamento e à grande distância fazendo com que os alunos se desloquem diariamente até as escolas da cidade. O fechamento das escolas também ocorre devido à infraestrutura precária, à falta de investimentos do poder público que alega o alto custo por estudante do campo.

Não obstante a perspectiva positiva da Constituição Federal/1988 em municipalizar o Ensino Fundamental, esta tem representado, até o momento, ônus para as prefeituras, dificultando a oferta de vagas e a manutenção de escolas no campo, tendo em vista que a maioria dessas instituições possui um número reduzido de alunos, fato que dificulta o financiamento e manutenção de suas demandas. Esta situação tem contribuído para a aceleração do êxodo rural, abandono escolar e esvaziamento da identidade cultural do campo, como afirmam Trindade e Werle (2012, p. 36): “é necessário não só denunciar o fechamento de escolas rurais, mas também pensar algumas alternativas de recomposição destes espaços que perdem suas escolas e, com elas, uma parte importante de sua identidade”.

Este problema traz, como consequência, a redução no número de matrículas. No Brasil, conforme QUADRO 1, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2010 a 2013, houve uma redução de 431.372, ou seja, quase meio milhão. No Piauí, foram 26.709. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental essa diminuição foi menor em comparação com os Anos Iniciais: 55.409 matrículas no Brasil e 1.549 no Piauí. Embora isso venha acontecendo em toda a educação básica, urbana e rural, devido à redução da taxa de natalidade, no campo é mais acentuada. Segundo Trindade e Werle (2012, p. 43), “A lógica que gera e leva medidas de fechamento e nucleação ou agrupamento de escolas vai ao encontro da cada vez mais abrangente urbanização do campo. As políticas governamentais atuais levam a que tais processos se tornem cada vez mais intensos”.

Com vistas à superação deste problema, em 27 de março de 2014 foi aprovada a Lei 12.960, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aumentando o número de exigências a serem cumpridas antes do fechamento de escolas rurais. Com esta mudança será necessário que um órgão normativo do sistema de ensino, como os conselhos municipais de educação, se manifeste a favor ou não do fechamento da escola, antes que seja determinado o encerramento das atividades do estabelecimento de ensino. A Lei afirma, ainda, a necessidade

de ouvir a comunidade escolar e a apresentação de justificativa formal pela Secretaria de Educação do estado ou do município, antes do fechamento das escolas.

Outro aspecto merece atenção são as elevadas taxas de distorção idade-série de alunos que estudam em escolas situadas no campo, resultado da combinação de dois fatores. O primeiro é a fragilidade do capital sociocultural da população do campo decorrente da histórica negação de direitos a que vem sendo submetida ao longo dos anos, cujo impacto percebe-se nos altos índices de analfabetismo. Dados do IBGE<sup>2</sup> (2010) apontam que a taxa de analfabetismo no campo chega a 23,3%, três vezes maior do que a das áreas urbanas, que é de 7,6%. O segundo fator refere-se à baixa qualidade da oferta do ensino: “De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 21).

Pesquisa realizada pelo INEP – Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira -, denominada Panorama da Educação no Campo (2005), informa que as escolas situadas nessas áreas apresentam entre outros problemas: insuficiência de instalações físicas, dificuldades de acesso de alunos e professores devido à falta de transporte escolar adequado, falta de professores qualificados e efetivados, currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento econômico, ausência de assistência pedagógica, elevadas taxas de distorção idade-série provocadas pelo abandono, reprovação e baixo desempenho escolar dos alunos.

Todos estes fatores, certamente, interferem na qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, na ampliação dos índices de reprovação e abandono escolar, gerando distorção de idade série como apontam dados do QEdU (QUADRO 2):

**QUADRO 2** - Dados de distorção idade série no Brasil nos últimos quatro anos

Anos	Distorção Anos Iniciais-Urbano	Distorção Anos Iniciais – Rural	Distorção Anos Finais-Urbano	Distorção Anos Finais Rural
2010	18%	32%	31%	44%
2011	17%	31%	30%	44%
2012	16%	28%	30%	44%
2013	15%	26%	29%	43%

Fonte: QEdU - dados de 2010 a 2013.

<sup>2</sup> No Censo 2010, mais de 190 mil recenseadores visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros. Neste site do IBGE disponível no endereço eletrônico: [censo2010.ibge.gov.br](http://censo2010.ibge.gov.br), encontramos os resultados da pesquisa que subsidiaram as informações referentes aos índices de analfabetismo no campo e nas áreas urbanas.

**QUADRO 3** - Dados de distorção idade série no Piauí nos últimos quatro anos

Anos	Distorção Anos Iniciais-urbano	Distorção Anos Iniciais- rural	Distorção Anos Finais-urbano	Distorção Anos Finais - rural
2010	26%	40%	37%	52%
2011	24%	38%	36%	51%
2012	23%	35%	36%	51%
2013	22%	33%	35%	40%

Fonte: QEdU- dados de 2010 a 2013.

A análise dos QUADROS 2 e 3 aponta que a distorção idade-série vem sendo reduzida ao longo dos anos. No entanto, observamos que nos Anos Iniciais, em escolas situadas no campo, tanto no Brasil quanto, particularmente no Piauí, esta é 11% maior que a distorção nas escolas urbanas. No Ensino Fundamental, Anos Finais, esta diferença é ainda maior, pois enquanto nas escolas urbanas a distorção é 29%, nas escolas rurais é de 43%, ou seja, 14% a mais. No Piauí a distorção idade nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas rurais é de 40%, ou seja, 15% maior em relação às escolas urbanas. Estes números corroboram com BRASIL (2004, p. 17) ao afirmar que “a taxa de distorção de idade-série revela o nível do desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional em manter a frequência do aluno em sala de aula. Se [...] é um problema ainda a ser superado nas escolas, o quadro na zona rural se mostra ainda mais grave”.

A distorção idade-série é calculada em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção idade-série quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. Uma das principais causas apontadas em pesquisas é o abandono escolar e a pior consequência é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar quando comparados aos alunos regulares. No Brasil e no Piauí, índices de distorção idade-série devem-se principalmente às elevadas taxas de reprovação e abandono escolar (QUADROS 4 e 5):

**QUADRO 4** - Dados de rendimento escolar em escolas do Brasil situadas no campo e na cidade - Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	REP - UR	REP - RU	APR - UR	APR - RU	AB - UR	AB - RU
2010	12,7%	11,9%	82,9%	81,01%	4,4%	7,1%
2011	12,5%	11,8%	83,5%	81,8%	4,0%	6,5%
2012	12,7%	11,6%	82,9%	82,2%	4,4%	6,3%

Fonte: QEdU – dados de 2010 a 2012. Legenda: RER – UR: Reprovados em escolas urbanas. REP – RU: Reprovados em escolas rurais. APR-UR: Aprovados em escolas urbanas. APR-RU: Aprovados em escolas rurais. AB-UR: Abandonos em escolas urbanas. AB-RU: Abandonos em escolas rurais.

**QUADRO 5** – Dados de rendimento escolar em escolas do estado do Piauí situadas no campo e na cidade - Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	REP- UR	REP-RU	APR-UR	APR-RU	AB-UR	AB-RU
2010	14,9%	12,4%	71,9%	79,4%	5,2%	7,9%
2011	16%	13%	79,4%	80,2%	4,6%	6,8%
2012	16,77%	13,0%	84,5%	80,2%	2,5%	6,8%

Fonte: QEdU – dados de 2010 a 2012. Legenda: RER – UR: Reprovados em escolas urbanas. REP – RU: Reprovados em escolas rurais. APR-UR: Aprovados em escolas urbanas. APR-RU: Aprovados em escolas rurais. AB-UR: Abandonos em escolas urbanas. AB-RU: Abandonos em escolas rurais.

De acordo com os dados apresentados nos QUADROS 4 e 5, os índices de aprovação e reprovação das escolas urbanas e rurais encontram-se mais ou menos equiparados e as disparidades ocorrem em relação ao abandono escolar. No Brasil, em 2012, o abandono em escolas urbanas foi de 4,4%. Já em escolas rurais foi de 6,3 %, ou seja, 1,9% a mais. No Piauí o abandono em escolas urbanas foi de 2,5% e nas escolas rurais foi de 6,8%, ou seja, uma diferença de 4,3%. Segundo Trindade e Werle (2012, p. 35) [...] “o aluno do campo muitas vezes é prejudicado pela necessidade de trabalhar já, desde tenra idade, enfrentando grandes dificuldades para chegar à escola e se manter na escola, sofrendo com as discrepâncias de idade e poucas condições de infraestrutura”.

Sobre a docência no campo, pesquisa realizada pelo INEP (2009), denominada Estudos exploratórios sobre o professor brasileiro, informa que 15% dos professores

brasileiros trabalham em escolas rurais e 2% trabalham, tanto na urbana quanto na rural. A respeito dos desafios enfrentados por esses professores, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 37) afirmam que no campo existem dois problemas centrais em relação à docência. O primeiro diz respeito à falta de valorização do magistério, pois, estão [...] “no meio rural algumas das principais aberrações salariais de professores [...] que precisam se submeter a condições precárias de trabalho”. A segunda refere-se à formação inicial e continuada, visto que têm se mostrado “[...] mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural, pois, de modo geral, os programas de formação de professores, [...] não tratam das questões do campo e, praticamente, inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas”.

Estes autores acrescentam que os números apresentados mostram que no campo são mais evidentes os crônicos problemas da educação brasileira, como o abandono escolar, defasagem idade-série, repetência e falta de valorização dos profissionais da educação, entre outros. Revelam, ainda, um tratamento desigual e discriminatório marcado, sobretudo, pela ausência de políticas que alterem esta situação. Estes resultados são fruto do descaso dos governantes na formulação de políticas efetivas e específicas para as escolas situadas no campo e de dotação financeira que possibilite a institucionalização e manutenção dessas escolas em todos os níveis com qualidade, no campo. Este panorama de exclusão e negação de direitos contribui para a precariedade no funcionamento da escola do campo, aceleração do êxodo rural e falta de aprendizagem. Assim, as escolas do campo precisam de mais atenção dos gestores públicos para que possam, verdadeiramente, ofertar uma educação de qualidade.

Toda esta situação, vivenciada pelo povo do campo, tem suas origens ligadas ao processo de colonização do Brasil e ao surgimento tardio de escolas institucionalizadas pelo Estado. Mesmo sendo um país que construiu sua história a partir da exploração das riquezas agrícolas e extrativistas, a preocupação com a educação camponesa despontou apenas nas primeiras décadas do século XX, ligada a um discurso urbanizador que reforçava a fusão entre o urbano e o rural, aliado a interesses industriais e políticos (BRASIL, 2004).

No Piauí, os estudos realizados por Ferro (1996) e Reis (2006) indicam que a educação escolar tem relação direta com os processos de povoamento e exploração das riquezas econômicas. As primeiras experiências escolares, das quais as crianças e jovens participavam, eram realizadas em âmbito doméstico por familiares ou mestres contratados. Segundo Moura (1984), enquanto os filhos das famílias com melhores condições tinham acesso a um ensino denominado “literário”, com horizontes ampliados e possibilidade de

continuidade e formação superior, aos filhos das famílias mais pobres restava o ensino das “artes e ofícios”, para a aquisição de habilidades voltadas para as atividades produtivas.

Na década de 60, houve um retrocesso na política educacional brasileira, provocada pelo golpe militar de 1964, uma época que se caracterizou pelo fechamento dos canais de participação, exílio de educadores e lideranças comunitárias comprometidas com a educação das classes populares como Paulo Freire, por exemplo, e controle dos bens educacionais e sociais. No entanto, as décadas de 70 e 80 foram marcadas pelo início e amadurecimento, respectivamente, da luta em prol da redemocratização do país, conscientização da população e reivindicação de direitos que culminaram com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 2004).

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, da Lei 9394/96 (LDBEN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), o cenário educacional das escolas situadas no campo vem se reconfigurando a partir do amadurecimento e conquista de direitos sociais, principalmente no que se refere às questões educacionais. Nesse contexto, o país conseguiu aprovar políticas e direitos educacionais mais expressivos que estimulam o compromisso do Estado e da sociedade em promover uma educação de qualidade que atenda as necessidades e especificidades do campo.

A conquista desses direitos, bem como o surgimento de novas demandas e propostas educacionais, aos poucos vem alterando o panorama educacional do campo, caracterizado predominantemente por uma imagem de escola unidocente, multisseriada e com oferta de aulas apenas para alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente mais de 35% dos alunos matriculados nestas escolas cursam os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) (QUADRO 6):

**QUADRO 6** - Distribuição de matrículas em escolas situadas no campo: Brasil/Piauí

<b>Dados de matrículas em escolas do campo</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Nos Anos Iniciais</b>	<b>%</b>	<b>Nos Anos Finais</b>	<b>%</b>
Brasil	4.232.970	2.717.191	64,1	1.515.779	35,9
Piauí	159.401	102.884	64,5	56.517	35,5

Fonte: QEdu – dados de 2013.

O fato é que o cenário educacional do campo vem sendo marcado, de um lado por uma histórica negação de direitos sociais que, embora tenha melhorado, ainda permanece até os dias atuais, evidenciada pelo fechamento de escolas, pelos dados de rendimento escolar, entre outros, apresentados neste estudo. De outro lado, pela luta dos movimentos sociais organizados que reivindicam a oferta de uma educação de qualidade oferecida no campo, que assegure o direito ao acesso e permanência do aluno na escola, com oportunidade de prosseguimento nos estudos, inserção no mundo do trabalho, ampliação dos padrões de cidadania no campo por meio de propostas educacionais que considerem e valorizem as especificidades do campo.

A questão é que me vejo diante de uma nova realidade, marcada pela diversificação do atendimento escolar (1º ao 9º ano), pela luta dos movimentos sociais organizados, por novas concepções de educação que defendem a valorização da diversidade cultural dos educandos, seus anseios, ocasionando a necessidade de ampliação das discussões relativas à docência no campo, ao conhecimento escolar e à cultura camponesa e seus saberes.

Para tanto, faz-se necessário o entendimento de que os conhecimentos escolares são oriundos de diferentes âmbitos, selecionados e preparados para constituir o currículo formal. São produções pertinentes aos sistemas escolares e produzidos, considerando o cenário social e econômico em que se encontram inseridos. As informações oriundas desses diferentes âmbitos são selecionadas e preparadas para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Pela sua representatividade, eles devem ser relevantes e significativos para os educando. Portanto, estes são elementos centrais do currículo e sua aprendizagem se torna condição indispensável para que os conhecimentos sejam aprendidos e reconstruídos pelos educandos (SANTOS, 1995).

Comporta compreender, por conseguinte, que a cultura camponesa é criação humana, produzida a partir das relações entre os seres humanos e destes com a natureza, tendo como resultado o estabelecimento de modos de vida comuns aos povos do campo. Trata-se de uma cultura constituída a partir da diversidade e pluralidade camponesa caracterizada pelos estreitos vínculos familiares, comunitários e pela relação de sobrevivência com a natureza. É a cultura da terra, da produção, do trabalho e do modo de vida rural, como descreve Tardin (2012).

Sobre os saberes da cultura camponesa, segundo refere Araújo (2011), caracterizam-se como saberes experienciais que os camponeses constroem por meio das formas que o trabalho assume no contexto da terra, fazendo com que as relações dos saberes do povo do campo com a natureza sejam carregadas de interatividade e modos próprios de produção e vivências. A

integração dos saberes da cultura camponesa, como parte vinculada ao currículo, é condição basilar para uma educação dotada de sentido e significância, sendo o respeito e a valorização desses saberes condição imprescindível para a formação crítica dos alunos.

Este entendimento leva à discussão em torno da prática docente enquanto ação concreta de ensino realizada exclusivamente pelo professor, com o propósito de materialização das concepções de educação que estes copilam ao longo de seus processos formativos e experiências em sala de aula. Assim, entendemos que a prática docente é uma ação humana do professor, histórica e socialmente construída a partir de suas concepções de educação, de sociedade, dos significados, das atitudes e das representações sociais acerca da profissão (VASCONCELLOS, 2005). O autor reforça que é na prática docente que são planejadas, realizadas e mediadas as condições para que os conhecimentos escolares sejam trabalhados de forma articulada com os saberes da cultura camponesa.

O conhecimento escolar e os saberes da cultura camponesa se destacam pela relevância e relação que têm em assegurar o direito do educando, tanto no que concerne aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo dos anos, como também no que tange à valorização e apropriação do patrimônio cultural local, numa proposta que idealiza a educação, o conhecimento e a cultura, como partes de um projeto social de escola democrática, inclusiva, cuja aprendizagem significativa é capaz de promover a emancipação do campo e de seus sujeitos. Como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 78), “A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”.

Nesta articulação, a prática docente avulta como uma ação central no processo de ensino e aprendizagem, pois nela se estabelecem relações entre a arte de ensinar e aprender, pois é na prática docente que são planejadas, realizadas e mediadas as condições para que os conhecimentos escolares sejam trabalhados de forma articulada com os saberes da cultura camponesa.

Diante dessa realidade situada e descrita, esta proposta de estudo parte do seguinte problema: Quais articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa se realizam na prática de professores da escola do campo? A definição deste problema fundamentou-se na concepção de que, em contextos culturais tão diversificados como o das escolas do campo, os conhecimentos escolares se articulam aos saberes da cultura camponesa, posto que são, também, por eles apreendidos a partir das vivências e experiências cotidianas. Esta articulação resulta em processos de (re)construção e ressignificação de conhecimentos

em que os alunos da escola do campo passam a ter acesso ao estudo de seus saberes, valores, linguagens e formas de pensar o real e de pensar-se como sujeito de direito.

Desse modo, o objetivo geral do estudo tem a seguinte estruturação: investigar as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo. Para atingi-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar a prática de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º); identificar os saberes da cultura camponesa contemplados na prática de professores do campo e analisar como os saberes da cultura camponesa são articulados aos conhecimentos escolares na prática de professores da escola do campo.

A partir da definição do problema, também foram definidas três questões norteadoras que se mostraram importantes para se chegar aos elementos necessários para respondê-lo: Como se caracteriza a prática de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º)? Quais saberes da cultura camponesa são contemplados na prática de professores do campo? Quais articulações existem entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo?

O estudo foi realizado em Castelo do Piauí – PI, um município da Região Semiárida do estado, localizado a 180 km da capital Teresina. A sua população é de 18.336 habitantes, dos quais 6.857 residem no campo. Entre as principais atividades econômicas destacam-se a agricultura, a pecuária, o comércio e os serviços do funcionalismo público. Possui características predominantemente rurais, tanto nos seus aspectos culturais, econômicos, como pela sua dimensão e ocupação territorial.

A Educação Municipal, em 2014, está representada por 295 matrículas em Creches, 652 na Pré-escola, 1599 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1.231 nos anos finais e 219 na Educação de Jovens e Adultos. Os cenários educacionais urbano e rural estão detalhados nos QUADROS 7 e 8, a seguir:

**QUADRO 7** - Distribuição de escolas e matrículas no ensino fundamental em Castelo do Piauí

<b>Dados 2014</b>	<b>Nº de escolas urbanas</b>	<b>Nº de escolas rurais</b>	<b>Matrículas em escolas urbanas</b>	<b>Matrículas em escolas rurais</b>
1º ao 5º Ano	08	38	925	722
6º ao 9º Ano	04	05	823	421

Fonte: QEdU – dados de 2013.

O número de escolas localizadas no campo é superior ao de escolas localizadas na sede do município. No entanto, enquanto as escolas rurais concentram apenas 1.143 matrículas no Ensino Fundamental, as urbanas possuem 1.748. Tal fato deve-se à grande extensão territorial rural de Castelo do Piauí que, mesmo possuindo um considerável número de escolas no campo, estas possuem número reduzido de alunos matriculados.

**QUADRO 8** - Rendimento escolar em escolas urbanas e rurais de Castelo do Piauí

Dados	Aprovação em escolas urbanas	Aprovação em escolas rurais	Abandono em escolas urbanas	Abandono em escolas rurais	Distorção em escolas urbanas	Distorção em escolas rurais
1º ao 5º Ano	95,7%	95,7%	0%	0,1%	15%	31%
6º ao 9º Ano	98,3%	88,9%	0,3%	0,3%	31%	40%

Fonte: QEDu – dados de 2013.

Os dados de rendimento e fluxo escolar apresentam diferenças principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com uma aprovação de 88,9% em escolas rurais e 98,3% em escolas urbanas, uma diferença superior a 10%. Esta discrepância também pode ser observada nos dados relativos à distorção idade-série, 31% em escolas urbanas e 40% em escolas rurais. Reafirmamos que estes resultados são frutos das condições sociais, políticas e econômicas em que vivem os sujeitos do campo. Conforme Souza (2012, p. 12), [...] “apesar da importância que tem para a economia do País ‘e do município’ (grifos nossos), é sempre esquecido quanto ao atendimento das populações que nele atuam”. No entanto, em geral os dados relevam bons resultados de aprovação e redução do abandono escolar.

A política educacional de Castelo do Piauí é fortemente influenciada pela metodologia de trabalho dos Programas Educacionais do Instituto Ayrton Senna e do Programa Selo UNICEF Município Aprovado, cujas propostas contemplam eixos como: trabalho com diagnósticos, planejamento, acompanhamento e monitoramento de indicadores, metas e ações, avaliação contínua das políticas e processos, formação contínua, gestão democrática e compartilhada. Esta sistemática de trabalho, segundo os gestores, tem garantido avanços na educação observados pelos resultados do IDEB (QUADRO 9):

**QUADRO 9** - Resultado do IDEB do município de Castelo do Piauí

<b>IDEB</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
Anos Iniciais	2,9	4,1	5,0	4,9	5,5
Anos Finais	3,9	4,7	4,5	5,0	4,8

Fonte: QEDu – dados de 2013.

Comporta destacar que o cenário da pesquisa foi a Unidade Escolar João Soares de Brito localizada a 48 Km da sede do município. Trata-se de uma escola municipal, construída em 1984 para atender a crianças de 1ª a 4ª série. Em 2001 passou a oferecer o ensino de 5ª a 8ª série, condições que permanecem até os dias atuais (QUADRO 10).

**QUADRO 10** - Dados educacionais da Unidade Escolar João Soares de Brito

<b>Dados 2013 - Ensino Fundamental</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Distorção</b>
1º ao 5º Ano	43	97%	3%	0%	7%
6º ao 9º Ano	34	100%	0%	0%	18%

Fonte: QEDu – dados de 2013.

Como se percebe, a escola possui bons resultados de rendimento escolar, fato evidenciado pelos dados que mostram que não há registro de abandono e de que a reprovação escolar é baixa, aspecto que corrobora a eficácia do trabalho desenvolvido pela equipe escolar da Unidade Escolar João Soares de Brito.

Apresentada a proposta investigativa e a caracterização do cenário, esclareço alguns termos utilizados neste trabalho. Com base em estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2005), denomino Educação Rural as propostas construídas com base na lógica urbanocêntrica, pensadas e executadas pelo poder público governamental para o campo e seus sujeitos, sem a participação destes no seu planejamento. Assim, o currículo, o projeto pedagógico, a prática docente, o material didático possuem abordagem que, a rigor, não valorizam o campo e os saberes da cultura camponesa. Também, concebo como Educação do Campo as propostas construídas a partir da participação dos sujeitos do campo desde o planejamento,

possibilitando a construção e ressignificação de saberes, numa proposta de valorização do povo do campo e de suas peculiaridades culturais e sociais. E, por fim, de Educação no Campo quando os limites estabelecidos entre estas duas concepções forem insuficientes para uma definição objetiva.

Segundo pesquisa bibliográfica realizada por Souza (2007), a partir da análise de 165 trabalhos que tratam da temática Educação do Campo e Movimentos Sociais, considerando o período de 1987 a 2007, as pesquisas têm sido desenvolvidas em torno de duas concepções de educação: Educação Rural e Educação do Campo. Os autores que tratam sobre o rural pesquisam as condições de precariedade em que se desenvolveu a Educação Rural. Os autores que Estudam a Educação do Campo pesquisam as iniciativas dos movimentos sociais e as formas alternativas de educação que valorizam a cultura e os sujeitos do campo. Dessa forma, o presente estudo, por discutir a valorização e articulação dos saberes da cultura camponesa com os conhecimentos escolares, encontra-se fundamentado nas proposições da Educação do Campo.

Desse modo, esta Dissertação contém, na sua organização estrutural, Introdução, seguida de 5 (cinco) capítulos e conclusão. A Introdução, cujo texto contempla minhas aproximações com o objeto de estudo, a caracterização do cenário nacional, estadual e municipal das escolas situadas no campo, os elementos norteadores da pesquisa, como problema, justificativa, objetivo geral e específico, questões norteadoras e uma breve descrição sobre os tópicos discutidos no estudo.

O Capítulo I, com a denominação “A educação escolar no campo”, contempla discussão sobre o processo histórico que envolve a educação no campo. Esta contextualização se fez necessária para que se compreendesse como no Brasil e no Piauí se constituíram as concepções de Educação Rural e Educação do Campo, bem como, compreender as influências destas concepções sobre a docência no campo. As discussões deste capítulo encontram-se fundamentadas em Arroyo, Caldart e Molina (2005), Silva (2011), Souza (2012), entre outros.

O Capítulo II denominado: “Marcos legais e Questões teóricas sobre o currículo das Escolas do Campo” contém discussão sobre o currículo, pelo fato de entendermos que este é um dispositivo representativo na organização do trabalho escolar, na orientação da prática docente dos professores e na articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. Nesse sentido, discute aspectos teóricos fundamentados em Arroyo (2013), Arroyo, Caldart e Molina (2005), Lima (2011), Moreira (2013), entre outros, e no que concerne aos aspectos legais definidos pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(9394/96), pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), entre outros documentos.

O Capítulo III, com a denominação “Prática Docente e conhecimentos escolares: desafios e possibilidades de articular diferentes saberes,” é central nesta investigação, pois discute as categorias teóricas contidas, a priori, no estudo investigativo (prática docente, conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa). Apoiar-se nas contribuições de autores de como Brito (2011), Freire (2013), Lima (2006, 2011), Molina e Jesus (2005), consubstanciando os conceitos e questões teóricas pertinentes à discussão empreendida.

O Capítulo IV, denominado “Descrevendo o Caminho do Estudo: a metodologia,” discute o percurso e estratégias metodológicas que norteiam a construção desta pesquisa, inclui aspectos como a natureza da pesquisa, caracterização do campo e dos sujeitos e orientações sobre a produção e análise de dados. O direcionamento metodológico incluiu-se na vertente da pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, tendo como referencial teórico Pinto (2008), Souza (2006), e outros. A produção dos dados emprega os dispositivos: Diários de Aula na perspectiva de Zabalza (2004) e as Rodas de Conversas na perspectiva de Warschauer (2001, 2002, 2004) e Campos (2000).

O Capítulo V, intitulado, “Conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa: possíveis articulações”, apresenta compreensões sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa na prática docente dos professores interlocutores do estudo. Compreende o traçado analítico dos dados, a partir de eixos categoriais.

A conclusão recupera, resumidamente, as ideias trabalhadas nos capítulos do estudo, integra as principais constatações da investigação, colocando em realce os desafios da prática docente e a articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa. O estudo aponta que a Unidade Escolar João Soares Brito, dentro de suas possibilidades, desenvolve trabalho educativo que contempla a articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa. Os interlocutores asseguram em suas narrativas que as atividades desenvolvidas, a rigor, promovem a relação dos educandos com o objeto de estudo e a realidade na qual estão inseridos, considerando a cultura camponesa como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. Asseguram também que é visível nas suas ações e de seus alunos a valorização e o respeito à diversidade cultural. Reforçam que o conhecimento escolar e os saberes da cultura camponesa permeiam as aprendizagens dos alunos, num gesto educativo que ultrapassa os limites do educacional, mediante uma prática docente comprometida com um currículo vivo, democrático, que se propõe e contempla o que é melhor para todos, o que é melhor para a escola do campo.

# Capítulo I

## A Educação Escolar no Campo



# CAPÍTULO I

## EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES

Este capítulo discorre a primeira seção do referencial teórico, que embasa a proposta investigativa: “Prática Docente na Escola do Campo: diálogos sobre a articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa”. Sua finalidade é realizar uma discussão sobre a história da educação escolar no campo, por entendermos que é preciso situá-la a partir de uma dimensão mais ampla para compreendermos o modo como a educação camponesa se organizou politicamente ao longo dos anos. Dessa forma, inicialmente apresentamos alguns elementos terminológicos com vistas a um entendimento sobre questões que fundamentam Educação Rural e Educação do Campo, e, em seguida, registramos alguns apontamentos históricos acerca da educação escolar no campo no Brasil, no Piauí e em Castelo do Piauí, de modo a fundamentar as categorias Educação do Campo e Educação Rural, bem como a constituição histórica da educação escolar no campo. Apóia-se em teóricos como: Arroyo, Caldart e Molina (2005), Fernandes, Cerioli e Caldart (2005), Leite (2002), Silva (2011), Souza (2012), entre outros.

### **1.1 Educação Rural e Educação do Campo: configurações terminológicas**

A educação, no contexto de sua amplitude e complexidade, é concebida como diferentes formas de sociabilidade humana, efetivada/operacionalizada em momentos em que os indivíduos se encontram em relação uns com os outros, seja no âmbito familiar, no trabalho, no exercício da vida religiosa, no lazer, nas manifestações culturais, na escola, seja em outras instituições e espaços de convivência. A educação escolar é mais específica e compreende as formas de educação que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino em instituições especializadas, geralmente em espaços educacionais, onde são desenvolvidas aprendizagens formais e sistemáticas, objetos de interesse público, privado e comunitário (GOMES, 2008).

Segundo Leite (2002, p. 13), “a educação é ampla, multifacetada, variável de conformidade com o ‘espaço’ humano-racional em que lhe é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural”.

A constituição histórica das práticas educativas inclusas na educação escolar surge da necessidade de diferentes grupos sociais acessarem à escola e são intimamente interligadas às concepções de sociedade e de ser humano, concebidas pelo Estado e/ou grupos sociais. Para Leite (2002, p. 13), “o enfoque especial que se dá à educação rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade camponesa a partir de uma estrutura sócio-cultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos”, delineando características, em nível educacional que reclamam por um atendimento que considere as especificidades do campo.

Não obstante este entendimento, historicamente, a educação escolar no campo reproduz duas situações indesejáveis: o deslocamento da realidade rural, predominando uma transposição da visão urbana para o campo, e a opção por um modelo educacional que não valoriza a diversidade e especificidades da cultura camponesa como parte integrante do conhecimento escolar. Souza (2012, p. 17), a esse respeito, refere que as práticas educativas destinadas às escolas rurais no contexto brasileiro têm sido pensadas, historicamente, a partir da transposição da lógica urbanocêntrica para o contexto rural, desconsiderando [...] “os sujeitos, suas práticas cotidianas e as especificidades de um projeto pedagógico que atente, verdadeiramente, os territórios rurais e suas singularidades”, sendo que, no contexto contemporâneo, presencia-se que [...] “a escola rural está vinculada à definição de políticas públicas que não dialogam com as diversas ruralidades que habitam e problematizam os territórios rurais”.

Nesse sentido, como, então, denominá-la? Educação Rural ou Educação do Campo? Na perspectiva de explicar cada uma, no presente subitem, tratamos sobre estas duas configurações conforme a ótica dos teóricos que tomamos como fundamentos para cumprir esta finalidade. Silva (2011), por exemplo, afirma que, anteriormente, se falava em uma *Educação Rural*, mas sem levar em conta a realidade identitária dos sujeitos heterogêneos. Nas últimas décadas, por meio de um movimento de renovação pedagógica, passou-se a enxergar o campo como um espaço de produção de pedagogia, uma *Educação do Campo*. Segundo este autor, em breve retrospectiva histórica da educação brasileira, é possível perceber o ressurgimento da educação no campo a partir de relações entre o Estado e os movimentos sociais.

Na concepção denominada Educação Rural, a ideia não está voltada a pensar em educar para um projeto de desenvolvimento do campo. Esta concepção é fruto de uma mentalidade retrógrada decorrente das relações de produção baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle patrimonialista e clientelista do poder

político e nos padrões culturais importados da metrópole portuguesa, dos quais o Brasil é herdeiro. De acordo com Silva (2005, p. 34), trata-se de uma proposta caracterizada pela promoção de campanhas cujo objetivo é formar mão de obra para a agricultura moderna ou para o trabalho urbano. Essa concepção orienta-se por uma lógica desinteressada da vida do campo, associada a campanhas predominantemente marcadas pela “escola de primeiras letras” que, de acordo com este autor, é uma escola descontextualizada e precária e que não consegue atender adequadamente à população rural:

Como políticas públicas sociais, a educação oferecida às populações do meio rural (educação rural) é tão somente um simulacro da educação das classes trabalhadoras urbanas; tendo como referência o contexto urbano, acentuando a negação do campo possibilidade de vida e situando-o como realidade a ser superada. Na verdade, a despeito dos direitos sociais que vão sendo conquistados ao longo do século XX, pela sociedade brasileira, teremos um processo permanente de penalização das populações camponesas, que simplesmente pelo fato de permanecerem no campo têm seus direitos negados.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) informam que, historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural visto como inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem a presença, sem a voz de seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos, ou confeccionados para eles.

A educação firmada nestes moldes tem como consequência dois agravantes: o primeiro é que contribui para o deslocamento dos povos do campo para os centros urbanos, ocasionando aceleração do êxodo rural, inchamento das cidades, desemprego, entre outros problemas sociais. O segundo diz respeito à descaracterização da cultura camponesa, ou seja, de seus modos de vida, o que certamente colabora para a marginalização dessas populações. A propósito, Trindade e Werle (2012, p. 31) afirmam que o embate entre ideias urbanas e tradições do povo rural resulta no enfraquecimento destas últimas, visto que,

Perdem suas memórias históricas, passando a ser, pensar e fazer como ditam as forças dominantes. Esta luta desigual de ideologias, que ocorre na zona rural, está fazendo com que estas populações mudem radicalmente seu modo de vida, e sua relação com o trabalho e seu habitat. O modo de vida historicamente construído pelo homem rural está ruindo. Os laços comunitários se afrouxam e desaparecem, dando lugar ao individualismo.

Dessa forma, na Educação Rural, o campo se forma a partir da cidade. O urbano é o espaço no qual a cidade está assentada e o rural é o que se aprende fora do limite da cidade. Este conceito se baseia na compreensão de que os camponeses são os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo e contribuindo para a marginalização cultural e social das populações camponesas.

A luta dos movimentos sociais organizados pela defesa da terra, constituição do território camponês e emancipação de seus trabalhadores aos poucos vêm construindo uma nova concepção de educação, a Educação do Campo. Uma proposta que concebe o campo como um espaço rico e diverso e, ao mesmo tempo, produtor de cultura. A propósito, Arroyo, Caldart e Molina (2005), afirmam que a Educação do Campo é uma política pública que implica o reconhecimento das potencialidades de desenvolvimento do campo, construída a partir da luta camponesa, com sua especificidade, singularidade, mas também com sua diversidade e suas tensões.

Esta terminologia é explicada por Fernandes, Cerioli e Caldart, (2005, p. 25): “Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo [...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho”. Dessa forma, o termo Educação do Campo nasce como uma proposta que concebe a educação na condição de um direito dos trabalhadores, gestado desde o ponto de vista dos camponeses, principalmente articulada à trajetória de luta de suas organizações. A partir da análise desses autores, fica claro que a Educação do Campo ultrapassa o sentido de escolarização dos educandos, engloba uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e que defende a educação escolar como parte de um projeto político e social que visa contribuir para a emancipação do campo e de seus sujeitos.

A Educação do Campo surge, portanto, das diversas práticas educativas desenvolvidas no seio das discussões voltadas para o espaço campesino, sobressaindo-se os estudos de Freire (2013), com a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento. Conforme Fernandes (2008), é uma concepção que pode provocar transformações no cenário da educação brasileira, visto que compreende o resgate do espaço camponês não apenas como ambiente de escolarização, mas como território de relações sociais, de cultura, de produção, de relação com a natureza, enfim, como território de vida.

Assim consideradas, Educação Rural e Educação do Campo se diferenciam pela visão de educação que cada uma encerra. A Educação Rural é vista em relação à escola da

população que vive em atraso, subordinada, a serviço da população dos centros urbanos, enquanto a Educação do Campo diz respeito a uma concepção que reconhece o campo como lugar no qual se produz pedagogia, compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social, buscando construir um espaço onde se possa viver com dignidade. Na perspectiva de Silva (2011, p. 65), o que distingue Educação Rural e Educação do Campo são dois aspectos singulares: “a práxis e os discursos produzidos pelos novos sujeitos, que a partir do lugar de onde atuam e falam não querem mais uma educação para o campo, mas uma educação no e do campo”.

Na presente pesquisa consideramos a constituição desses conceitos historicamente construídos ao longo dos anos (Educação Rural, Educação do Campo), contudo, reafirmamos que fundamentamos o estudo nas proposições da Educação do Campo por ser uma concepção político-pedagógica que contempla a dinamização e a ligação dos sujeitos com a produção das condições de existência social e de vínculos com a cultura camponesa.

Assim, faz-se necessário melhor conhecer o processo histórico que envolve a educação escolar no campo, sua organização ao longo do tempo, bem como sua relação com a formação social do povo, suas histórias de lutas, conquistas, jogos de interesse e conflitos, para assim transitarmos com maior desenvoltura teórica nos meandros dessa discussão, o que implica dizer, nas dobras e redobras que escondem ou que revelam compreensões acerca de nosso objeto de estudo.

## **1.2 Apontamentos históricos sobre a educação escolar no campo**

Tratar sobre a historicidade da educação escolar no campo nos leva necessariamente à discussão sobre o processo de formação da sociedade brasileira marcada pela histórica exclusão das populações rurais das políticas de educação, seja em razão do trabalho manual, fruto da economia colonial, ou do surgimento de um imaginário ideológico elitista de que, para viver na roça, não há necessidade de conhecimentos socializados pela escola, como afirma Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos’. Isso é coisa de gente da cidade.

Delinea-se assim o processo de formação da sociedade brasileira em meio a qual as populações residentes no campo são historicamente deixadas à margem do processo educativo, pois o modelo de educação adotado sempre esteve voltado para a cidade emergindo da concepção de que a população campesina não necessita de escolarização. Dessa forma, até o final do Segundo Império a educação no campo caracterizou-se por um tímido surgimento de pequenas escolas isoladas e multisseriadas, voltadas para o ensino das “primeiras letras”.

A esse respeito, teóricos como Melo e Deus (2008) discutem que, apesar das constantes reclamações de governadores do Piauí a respeito da instrução elementar, solicitando a criação de escolas oficiais no Estado, a Corte só veio a atender ao pedido em 1818, mediante o Decreto que criou, em Oeiras, as primeiras cadeiras de instrução elementar e somente em 5 de julho de 1829 foi que o Conselho Administrativo criou as primeiras cadeiras de Letras em Oeiras, Jaicós, Poty, Campo Maior, Valença, Barras, São Gonçalo, Piracuruca, Parnaíba, Jerumenha, Parnaguá, Piranhas e Marvão (atual município de Castelo do Piauí).

No ano de 1829 chega a Oeiras, capital da província piauiense à época, o Senhor João José Guimarães e Silva, para assumir a presidência da província. Como um dos seus primeiros atos administrativos, solicita às Câmaras Municipais que informem os lugares mais populosos para a criação de escolas de primeiras letras (escolas primárias). Apesar disso, até o final de 1831 havia escolas que não funcionavam por falta de professores como era o caso das escolas das vilas de Jerumenha, Parnaguá e Marvão (SANTOS, 2008).

Percebemos, desse modo, que a educação escolar no Piauí tem relação direta com as estruturas econômicas, políticas e sociais implantadas desde o início de seu povoamento no final do século XVII, quando foram concedidas as primeiras sesmarias. Segundo Farias (2011, p. 41), este processo foi pautado na exploração e divisão das terras entre dois grupos distintos: “os agricultores sem terra e os latifundiários que estenderam poderio político e econômico através da formação e perpetuação das oligarquias que até hoje se fazem presentes na gestão pública piauiense”.

O acesso à escolarização da população piauiense, em seus primórdios, era responsabilidade dos mestres-escolas, homens e mulheres que ensinavam principalmente noções básicas sobre leitura, escrita e operações matemáticas. Estas pessoas se deslocavam de casa em casa, de fazenda em fazenda, ensinando a crianças e jovens a ler, escrever e fazer contas. Eram pagas pelas famílias. Em Castelo do Piauí, pesquisa realizada por Melo e Deus (2008, p. 74) informa que, como em outras regiões do Piauí, a educação [...] “era restrita às famílias que dispunham de poder aquisitivo financeiro para pagar professores particulares ou

mandar seus filhos para outras cidades mais desenvolvidas, onde pudessem adquirir uma formação técnica ou superior”.

Nesses mesmos moldes, até as primeiras décadas do século XX, a educação brasileira era destinada a uma minoria privilegiada. Os textos constitucionais homologados até esse período não mencionam a educação do campo como uma preocupação ou responsabilidade do poder público, fato evidenciado pela falta de estabelecimento de diretrizes políticas e pedagógicas específicas e de dotação financeira que assegurassem a institucionalização e manutenção de escolas em todos os níveis com qualidade (BRASIL, 2005).

Na verdade, reforça esse documento, somente a partir de 1930 o Brasil deu os primeiros passos para o seu processo de industrialização, alterando aos poucos o panorama de modelo agrário. Inicia-se uma etapa caracterizada pela necessidade de qualificação de mão de obra fomentada pela exploração do café, pela depressão econômica e novas necessidades de investimentos que pudessem restaurar a economia brasileira. De modo que a educação não ficou alheia a este movimento, pois, sendo historicamente uma produção humana, produz e reproduz a partir das necessidades e interesses da sociedade vigente.

A propósito, Silva (2011) revela que a expansão de escolas no campo, a partir de 1930, foi motivada pela crescente urbanização, pelo início da industrialização e pelo aumento do movimento de correntes migratórias que na época provocavam preocupações ao poder público, o que ocasionou o surgimento de iniciativas de caráter assistencial e iniciativas de caráter privado que defendiam a necessidade de uma formação para o trabalho agrícola, uma educação prática, utilitária e adaptada à vida rural.

Foi neste contexto que surgiu o “ruralismo pedagógico” que defendia a existência de uma escola integrada às condições locais, objetivando fixar o homem no campo. Como afirma Silva (2011, p. 68): “Tratava-se de fixar o homem do campo, como forma de conter o fluxo migratório tido como ameaça a incipiente industrialização urbana, além de habilitá-lo para as práticas modernas que os meios de produção capitalistas exigiam”. De forma mais detalhada, o autor reafirma sua visão acerca de realidade econômica piauiense, à época em discussão:

[...] no Piauí a unidade produtiva do latifúndio (fazenda e extrativismo) se constituiu na matriz econômica que predominou e utilizou fundamentalmente mão-de-obra disponível no local. Em geral, permitiu uma prática agrícola de pequenas roças, ou mesmo a exploração da mão-de-obra com salários ínfimos e pagos por meio de “vales” mercadorias fornecidas pelo comércio. (SILVA, 2011, p. 78).

Nessas circunstâncias, o Piauí, tendo como principais atividades econômicas a pecuária, a agricultura e o extrativismo, atividades desenvolvidas por pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, diferenciava-se da realidade brasileira em que atividades industriais demandavam a preparação de pessoal mais qualificado, como afirma Reis, (2011, p. 76): “O ciclo de desenvolvimento econômico do Piauí foi a base da pecuária extensiva colocando o latifúndio como elemento primordial desse processo, sem se preocupar com a modernização tecnológica”.

A predominância desse modelo econômico contribuiu para que o processo de escolarização da população piauiense até as primeiras décadas do século XX tenha sido caracterizado pela ausência de políticas educacionais satisfatórias. Esta situação deixou reflexos cujas marcas são sentidas até os dias atuais. O índice de analfabetismo é um dos maiores do Brasil, 21,8%, (IBGE, 2010), prevalecendo ainda uma educação projetada a partir de uma ótica urbanocêntrica.

Na década de 40, no Piauí, as prefeituras manifestaram preocupação com a oferta do ensino para a população do campo. Segundo Brito (1996), entre os anos de 1946 a 1949 foram construídos cerca de 230 prédios de escolas primárias rurais no Piauí. Em Castelo do Piauí, em 1939, o Prefeito Antônio Luiz de Abreu deu posse à Professora Hilda Cardoso Vieira que, juntamente com a Professora Maria Ester Lima, começaram a lecionar em uma única escola denominada Escolas Reunidas Elisa Meira (MELO; DEUS, 2008).

No cenário brasileiro, o ideário de uma educação vocacionada, proposta pelo ruralismo pedagógico, perpetuou até a década de 50, comungando com interesses políticos e econômicos do governo de conter as ondas migratórias e ao mesmo tempo perpetuando uma visão ambiciosa do capitalismo, particularmente o empresariado industrial, interessado na mão de obra barata dos trabalhadores rurais. De todo modo, não se pode negar que esta iniciativa contribuiu para a expansão da universalização da escola primária rural no Brasil.

De acordo com Silva (2011), a implantação de escolas normais no Piauí representou um avanço na perspectiva do ruralismo pedagógico. No entanto, em razão de muitas dificuldades, Anísio Teixeira redirecionou a construção dessas escolas para a zona urbana deixando, a zona rural em total abandono.

A partir da década de 1950 – 1960 emergem e se consolidam movimentos ligados às mais variadas instâncias sociais. Entre os mais importantes citamos os Movimentos de Cultura Popular (MCP), dos quais participou Paulo Freire, o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Confederação Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), e os Centros Populares de Cultura, criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Estes movimentos

sociais, sindicais e algumas pastorais, passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos ao acesso à terra, à saúde, à moradia e principalmente à educação.

É nesse contexto que o educador Paulo Freire demarca uma proposta de educação libertadora para o Brasil, como revela Silva (2011, p. 74).

Na década de 60, o sentimento da necessidade de uma educação diferenciada, que atendesse efetivamente aos anseios dos jovens rurais e suas famílias ganhou corpo. Tal ideia gerou uma concepção de educação propulsora de transformação, tanto internamente na escola, como na sociedade. Baseou-se em um ideário de escola que fosse instrumento de transformação social, uma agência educativa centrada em uma prática e modelo pedagógico libertador, com métodos e recursos adequados à realidade do campo.

Registra-se, desse modo, pela primeira vez, e de forma consistente, uma pedagogia anunciada nas classes populares e trabalhadoras. Esta proposta acha forças na indignação dos educadores, diante dos processos desumanizantes vividos pelos camponeses e do sonho de libertação dos “Sem Terra” que, organizados por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais *Sem – Terra* encontram o alicerce na Pedagogia do Movimento e na Pedagogia Libertadora proposta por Freire.

A adoção de um modelo de desenvolvimento modernizante, após o golpe militar de 1964, limitou a atuação dos professores no campo e deu origem a novos desafios, tendo em vista que uma das premissas educacionais imposta pelo novo modelo era o de forjar consciências submissas que alimentassem as engrenagens do modelo de desenvolvimento proposto. No Piauí, na década de 60 (1963-1967), por meio de acordos firmados com os Estados Unidos (SUDENE, MEC, USAID), foram retomadas novas orientações para a promoção do desenvolvimento socioeconômico.

Em Castelo do Piauí este período é marcado pela criação, em 1966, do Curso Ginásial da Campanha Nacional de Educandário Gratuito – CNERG, possibilitando aos jovens castelenses tivessem acesso ao ginásio (5ª a 8ª série). Nesta mesma década teve início um movimento popular e político pela construção do prédio da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, tendo à frente a Professora Hilda Cardoso Vieira (MELO; DEUS, 2008).

Acrescentam, desse modo, que, nas décadas de 70 a 80, as propostas de educação para o campo eram caracterizadas pela implantação de programas cuja fundamentação compreendia o campo como realidade de atraso cultural, citamos neste sentido, o Programa de

Educação Rural (EDURURAL) e o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (PRONASEC), que tinham como proposta a expansão do Ensino Fundamental e a melhoria da qualidade de vida por meio da distribuição de benefícios sociais.

Registram, no entorno dessa discussão, que no Piauí, nos anos 70, a reforma do 1º e 2º graus, determinada pela Lei 5.692/71, não teve repercussão expressiva, tendo em vista que a economia era, predominantemente, centrada na figura do latifúndio e na agricultura de subsistência. Em Castelo do Piauí esse período foi marcado pela criação do Departamento de Educação e Cultura e a implantação do MOBREAL e do PROJETO LOGOS II (Curso Magistério) em 1976. Nesse período, a educação escolar ofertada às comunidades rurais do município se limitava ao atendimento de alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), funcionando em locais improvisados, ministrada por professores sem formação inicial, conforme afirmam Melo e Deus (2008, p. 76):

O ensino na zona rural estava pautado no atendimento de 1ª a 4ª série, sem espaço apropriado para o seu funcionamento, era realizado em casa de professor ou em outros espaços alternativos. Os professores não dispunham de formação adequada, sendo que, na maioria das vezes, estes ensinavam apenas até a série em que tinham estudado, geralmente a 4ª série.

Este cenário limitante e de propostas fragmentadas fez com que a população do campo fosse privada do acesso às políticas e aos serviços públicos em geral, e trouxe, como consequência, um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo, cujas marcas se refletem até hoje no que tange ou condições de acesso à escolaridade da população do campo.

Dados da Campanha do UNICEF pelo Direito à Educação<sup>3</sup> (2014) apontam que uma das marcantes desigualdades educacionais do país refere-se às matrículas em relação à localização das escolas públicas (QUADRO 11):

---

<sup>3</sup> Pesquisa: O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil. Fora da Escola Não Pode! Apresenta dados nacionais, estaduais e por municípios sobre o número de crianças fora da escola por faixa etária, cor, condição social e local de residência. Segundo o resultado, mais de 3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos estão fora da escola. Majoritariamente, são do sexo masculino, negros, com renda domiciliar de até ½ salário mínimo per capita e moram na zona rural. Seus pais não têm instrução ou não completaram o ensino fundamental.

**QUADRO 11** - Percentual de matrículas por faixa etária e localização geográfica

Faixa etária	% de matrículas em áreas urbanas	% de matrículas em áreas rurais	Diferença em número de matrículas
4 e 5 anos	83,0%	67,6%	15,4%
6 a 10 anos	97,6%	95,3%	2,3%
11 a 14 anos	96,5%	94,7%	1,8%
15 a 17 anos	84,4%	78,3%	6,1%

Fonte: UNICEF, 2014.

De acordo com estes dados, a constatação é que existem profundas diferenças educacionais das populações que vivem no campo em relação às que vivem na cidade, principalmente na faixa etária compreendida entre 4 e 5 anos, e entre os adolescentes de 15 e 17 anos, 15,4% e 6,1% respectivamente. Estas desigualdades resultam da ineficiência das políticas educacionais disponibilizadas para esse setor, ou da ausência destas, evidenciando que os governos brasileiros, reiteradamente, privilegiaram os interesses pelo desenvolvimento do capitalismo em detrimento de um crescimento econômico que demonstrasse a equidade social entre as camadas da população, principalmente as residentes no campo.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e o consequente processo de redemocratização do país, amadurece um debate em torno dos direitos sociais da população do campo, que contribuiu para a aprovação de políticas e direitos educacionais mais expressivos, como formas de consolidação do compromisso do Estado e da sociedade em promover educação para todos.

Em sintonia com estas reformas, foram elaboradas políticas educacionais que desencadearam marcos legais para apoiar a Educação do Campo, dentre estes a Lei nº 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta Lei propõe, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida no campo, questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade. A partir de então, a educação do povo do campo conquista o reconhecimento da sua diversidade e de sua singularidade:

Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da

vida rural e de cada região, especialmente: I. Conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas; III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 25).

Com a homologação da atual LDBEN (Lei nº 9.394/96), observamos um incremento nas políticas educacionais no Brasil, priorizando diversas ações que visam atender demandas sociais que se arrastavam ao longo de décadas anteriores. Como exemplo desta questão, temos os avanços na universalização da educação, a criação de fundos de financiamento, a obrigatoriedade do acesso à escola (4 aos 17 anos), programas de complementação de renda que incentivam a frequência e a permanência de crianças e jovens na escola, programas de transporte escolar e ampliação do tempo na escola, entre outros.

No campo, é a partir da década de 90 que se expandiram os espaços públicos de debate sobre educação através da ação dos movimentos políticos, principalmente da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, cujas reivindicações realizaram importantes conquistas no âmbito da regulamentação de políticas públicas para a área.

Eventos como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foi um dos primeiros nesta categoria de mobilização, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) com o apoio da UnB (Universidade de Brasília), entre outras instituições. Duas importantes conquistas foram consignadas a partir deste evento: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a questão do desafio de pensar uma proposta de educação pública para as escolas do campo que pudesse considerar aspectos políticos, econômicos e culturais do povo do campo.

Conforme Caldart (2004), no decorrer do I ENERA surgiu a ideia de realizar uma Conferência Nacional denominada: Por Uma Educação Básica do Campo. Esta Conferência realizou-se em 1998, contou com a parceria do MST, UnB, Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ficou reconhecida como o movimento de batismo coletivo que inaugurou um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo: a Educação do Campo. Acrescenta que o movimento inicial desta proposta educacional efetivou-se graças a uma articulação política de organizações e entidades, denominada *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, que se reuniram para denunciar e lutar por políticas públicas de

educação no e do campo, e para a mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento para o campo e para sua população.

Por meio do processo de construção desta Conferência, os Movimentos Sociais do Campo inauguraram, em Goiânia, em 1999, uma nova referência para o debate e para a mobilização popular em torno da terminologia Educação do Campo e não mais Educação Rural ou Educação para o meio rural. O evento contou com a presença do MST, da CNBB, da UnB, da UNESCO e do UNICEF. Foi graças aos movimentos sociais organizados e por essas entidades, que foram debatidos os problemas de acesso, condições de trabalho, formação de professores, e, principalmente, o florescimento de uma luta que se concretiza dia-a-dia por meio de políticas públicas de Educação do Campo. Caldart (2004) chama atenção para os desafios que perpassam essas políticas, principalmente o de construir o paradigma que vislumbre produzir teorias, construir, consolidar e disseminar novas concepções e manter viva a memória da educação camponesa, identificando as dimensões fundamentais da luta política a ser empreendida no momento atual.

Passados mais de quatro anos da realização da 1ª Conferência, que tratou e reafirmou o campo como espaço de vida digna, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002). Essas Diretrizes consolidam um importante marco para a história da educação brasileira, sobretudo a Educação do Campo, uma vez que suas deliberações expressam as lutas e conflitos sociais pelo direito dos povos do campo. Este documento revela um significativo desafio em torno da Educação do Campo, que é o de incluir todos os níveis de ensino nessa realidade escolar e ainda garantir a articulação e integração da educação escolar com as experiências cotidianas dos educandos, seus saberes e a sua cultura.

Destacamos, a propósito, que a implementação dessas Diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo, e suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a perspectiva do direito, pois, implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão, como expressa em seu artigo 2º:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 37).

O fato é que, atualmente, a legislação educacional brasileira apresenta uma base legal para a instituição de políticas públicas para o campo. Esta conquista decorre da luta e de mobilização dos movimentos sociais organizados pelo direito à igualdade de oportunidades, conforme ressaltam Trindade e Werle (2012, p. 31): “A luta da população rural por escola, pela instrução de seus filhos, relaciona-se à luta por conquistar um direito mínimo, de igualdade de oportunidade. Uma forma de se defender da ignorância, de ter condições de participar politicamente [...]”. Nesse sentido, o direito à educação representa também a oportunidade de participação política, social e de transformação individual e coletiva (do campo).

No entorno dessa discussão, registramos que, desde 2002, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB vem desenvolvendo projetos de formação docente no Piauí, no âmbito da formação continuada em parceria com as Secretarias de Educação, Prefeituras Municipais e UESPI. O objetivo é contribuir para a formação teórica e metodológica de professores, gestores, técnicos e educadores populares que atuam na região. A formação tem como base os princípios da educação para a convivência com o semiárido e das políticas públicas apropriadas ao semiárido, numa perspectiva de desenvolvimento a partir da agricultura familiar. Os projetos estão vinculados ao Núcleo de Estudo e Pesquisa Rural e Regional - NUPERRE vinculado a Universidade Estadual do Piauí, cadastrado no CNPq, congregando vários pesquisadores dessa IES, estes projetos, entretanto, não tem conseguido atender a todos os municípios piauienses.

Mesmo assim, a discussão e as ações vêm se ampliando. Em 2003, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí - SEDUC criou a Supervisão de Educação do Campo cuja principal atribuição é a construção de políticas públicas de Educação do Campo. A partir de então, algumas ações foram desenvolvidas, como seminários estaduais de Educação do Campo, projetos de escolarização e cursos técnicos em nível médio, com o financiamento pelo Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em parceria com os movimentos sociais do campo, (SANTOS et al, 2008).

Com vistas ao atendimento das reivindicações propostas pelos movimentos sociais, bem como à disponibilização de um órgão responsável pelo atendimento das demandas do campo, o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que conta com uma Coordenação Geral da

Educação do Campo. Trata-se de uma instância do Governo Federal, responsável pela implantação e implementação de políticas públicas para área. Sua missão é colocar em prática uma política educacional que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta da educação de crianças, jovens e adultos na educação básica em escolas do campo. A representatividade do governo federal no âmbito das políticas públicas de Educação do Campo tem se realizado, principalmente, por meio da implantação de programas, projetos e ações idealizados e acompanhados por essa Secretaria.

Entre as principais ações desenvolvidas pela SECADI destacamos: o Programa de Apoio à Formação Superior, que assegura a formação de professores; o Programa Escola da Terra cujo objetivo é melhorar o desempenho escolar das classes multisseriadas nas escolas do campo por meio da disponibilização de recursos pedagógicos e tecnologias que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitação dos professores; o Projovem Campo Saberes da Terra, que oferece qualificação profissional e escolarização para os jovens agricultores familiares que não concluíram o Ensino Fundamental; subsídio para a aquisição de, pelo menos, 30% da merenda escolar dos agricultores familiares, nos termos do artigo 14º da lei 11.947, de 16 de junho de 2009; o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) por meio da disponibilização de laboratórios de informática para escolas localizadas em áreas rurais; o Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE – CAMPO, cuja finalidade é a melhoria das condições de infraestrutura das escolas públicas das redes municipais que possuam alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em classes multisseriadas, localizadas no campo; o PDDE-ÁGUA que destina recursos financeiros para as escolas públicas das redes distrital, estadual e municipal que comprovem a inexistência de abastecimento de água; o Programa Caminho da Escola realizado em parceria com Estados e Municípios que disponibiliza recursos para renovar e padronizar a frota de transporte escolar, objetivando garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, com qualidade e segurança, entre outras ações.

Nos anos de 2005 e 2006 foram realizados, no estado do Piauí, cursos de formação de professores, com carga horária de 80h/a, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e Educação do Campo, nos municípios de Campo Maior, Floriano, Cristino Castro, Picos e Teresina. Estes cursos foram destinados a professores e diretores de escolas rurais, supervisores e coordenadores de ensino vinculados às secretarias municipais de educação e às gerências regionais de educação do Sistema Estadual de Ensino, contemplando pessoas de 223 municípios piauienses e objetivaram formar professores sobre

as Diretrizes e Educação do Campo, visando à preparação de profissionais para a compreensão e implementação das diretrizes. (SANTOS et al, 2008).

Sem nos aprofundarmos na apreciação da qualidade destas ações, posto que não é este nosso objetivo no momento, percebemos, por um lado, que nos últimos anos houve um incremento das políticas de Educação do Campo no país. Por outro lado, não podemos deixar de informar que os resultados dessas ações se encontram, ainda, em fase de avaliação, aspecto que conduz algumas pessoas a se posicionarem de forma otimista, enquanto outros se mantêm discrentes, julgando que nada ou pouca coisa tenha mudado na educação para os povos do campo.

Não obstante os avanços da legislação e da política educacional, ainda há muito para ser feito. Para além do discurso, observamos que, mesmo com o fortalecimento das concepções de Educação do Campo, a realidade da terminologia Educação Rural e suas distorções ainda se fazem bem presentes no cenário educacional brasileiro. Existem problemas que precisam ser considerados e solucionados, entre eles: dificuldades de acesso à escola, a escassez de transporte escolar adequado, as precárias condições das estradas de acesso à escola, fechamento de escolas, falta de formação inicial e continuada dos professores, escassez recursos para a manutenção das escolas, a organização curricular descontextualizada, entre outros. Estas questões, na opinião de Souza (2012), apontam a necessidade da ampliação de olhares sobre as escolas do campo, suas práticas e suas marcas frente à implantação de políticas públicas para o contexto social camponês:

Tomar as escolas rurais e suas diferentes significações, no contexto social local/nacional, significa lançar olhares sobre os sujeitos da escola rural; aos modos como o trabalho pedagógico se forja no cotidiano das escolas e como as instituições escolares rurais se presentificam e constroem marcas de subordinação ou resistência frente à formulação e implementação de políticas públicas voltadas para os povos que habitam o meio rural, considerando o ambiente identitário dos sujeitos que dão vida e sentido às produções culturais próprias desses espaços.

O território camponês é dinâmico e diverso, possui suas próprias significações, identidades, necessidades e singularidades culturais. Portanto, os gestores públicos precisam dialogar mais com os atores sociais do campo no planejamento, proposição e implementação de políticas públicas para que estas atendam aos reais interesses destas populações. Neste cenário, os movimentos sociais organizados contribuem significativamente para o engajamento e fortalecimento dos dinamismos locais, na reivindicação e luta para que os

sujeitos do campo tenham seus direitos garantidos, sua identidade preservada, seus espaços assegurados.

Nas duas últimas décadas, a Educação do Campo vem sendo implementada a partir da participação dos movimentos sociais organizados, contando ainda com significativa presença dos povos do campo no seu contexto originário, representando uma nova possibilidade de pensar a educação sob uma ótica que vai além da escolarização dos sujeitos, desenvolvida a partir de uma pedagogia crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Para além ainda da regulamentação de políticas pontuais e fragmentadas e de concepções de educação, é preciso que a Educação do Campo se firme e se concretize.

Nessa direção, evocamos a questão do Movimento por uma Educação do Campo que aponta algumas propostas que visam à implantação, implementação e fortalecimento da política de Educação do Campo, entre elas: a implantação de um Projeto de Formação para todos os educadores e educadoras do campo, de nível médio e superior; ampliação da Educação de Jovens e Adultos - EJA do campo; garantia da Educação Infantil (zero a seis anos) e a Educação Fundamental nas comunidades do campo. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, a oferta pode ser regional, mas com garantia do transporte escolar; a realização de formação técnica (nível médio e superior) voltada às demandas de capacitação de todos os trabalhadores do campo; implementação de políticas públicas de valorização profissional de todos os educadores do campo; realização de concurso público para a seleção de professores do campo; produção de materiais didático-pedagógicos específicos para as escolas; construção e manutenção de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional; a projeção de escolas como espaços comunitários, entre outras.

Portanto, o aspecto mais urgente que coloca nessa discussão aponta para a necessidade de materialização de políticas e ações que estão postas, de forma que se traduzam, efetivamente, em práticas vivenciadas, que, afora discursos e “palavras bonitas”, possam garantir à Educação do Campo um ensino que se pautem em conteúdos e metodologias específicas para a realidade camponesa, definidos coletivamente, o que requer envolver seus protagonistas, a comunidade, que diretamente se beneficia com esse processo educativo.

## Capítulo II

### Marcos Legais e Questões Teóricas sobre o Currículo das Escolas do Campo



## **CAPÍTULO II**

### **MARCOS LEGAIS E QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO**

Este capítulo discute questões teóricas sobre o currículo, à luz dos marcos norteadores legais relativos à temática proposta: Constituição Federal (1988), Lei 9394/96 - LDB (1996), Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí (2013) e Referências para uma política de educação do campo (2005). Estas discussões fundamentam-se, ainda, nos seguintes autores: Arroyo (2013), Caldart (2005), Lima (2011), Moreira (2013), entre outros.

Três razões fundamentam a decisão por incluir no estudo: “Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa” uma discussão sobre o currículo. A primeira é que a presente pesquisa tem como foco o olhar sobre a prática docente e o conhecimento escolar, ações centrais do trabalho escolar em que se estabelecem relações entre a arte de ensinar e aprender. Neste aspecto, o currículo mantém estreita relação com a docência por ser elemento principal na organização e orientação do trabalho do professor.

A segunda diz respeito ao dinamismo, à complexidade e às relações de interesses que caracterizam a produção, sistematização e apropriação do conhecimento na contemporaneidade. A escola, por trabalhar diretamente com o saber científico, não se abstém desta questão, pois, na prática docente, os professores são responsáveis pela seleção, organização e trabalho com o conhecimento escolar. Trata-se de processo orientado pelo currículo, por ser um componente norteador de projetos educativos desenvolvidos pelas instituições escolares.

A terceira razão refere-se à discussão sobre o currículo, tendo por compreender que pesquisar a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa implica, necessariamente, discutir questões sobre um currículo aberto e integrador dos saberes culturais.

#### **2.1 Currículos da escola do campo: marcos legais**

A questão relativa a proposições curriculares que atendam as finalidades educativas e sociais do campo vem sendo buscada historicamente por meio da luta dos educadores,

universidades, movimentos sociais, entre outras instituições. O marco inicial e legal dessa proposta foi a aprovação da Carta Constitucional de 1988, cujo artigo 210 define como atribuição do Estado, no âmbito da educação, fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A análise do referido artigo deixa evidente a ênfase na valorização e respeito aos valores culturais, regionais, entre outros. Aqui se inclui a valorização da cultura e dos saberes do campo sem eximir a necessidade de uma base comum.

Em sintonia com essas reformas, foram elaboradas políticas educacionais e outros marcos legais, entre estes a Lei nº 9.394/96. Esta Lei propõe, em seu artigo 28, medidas de adequação da escola à vida no campo, entre as quais adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos do campo, organização escolar própria, incluindo o ajustamento do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, condições climáticas e adequação à natureza do trabalho do campo (BRASIL, 1996, p. 25).

Um olhar analítico compreensivo sobre o artigo supracitado evidencia o reconhecimento da diversidade sociocultural e do direito à igualdade e à diferença, possibilitando a valorização e o reconhecimento do campo sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Neste mesmo Artigo, os incisos I e II deixam subtendida a recomendação de levar em conta as finalidades, conteúdos, metodologia e a aprendizagem dos educandos do campo.

No que diz respeito à base nacional de educação comum, cujo objetivo é garantir a formação básica do cidadão, o art. 26 da LDB, orienta para uma complementação no que diz respeito à parte diversificada que contemple as especificidades regionais e locais, conforme reza textualmente:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 24).

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), apontam que a combinação dos arts. 26 e 28 da LDB assinala não apenas a necessidade de um ajustamento, mas, principalmente, reivindicações referentes a acesso, inclusão, pertencimento e acolhimento à diversidade do campo. Fica evidente, portanto que, o que está em jogo não são apenas conteúdos que precisam ser incluídos, mas também a

integração da heterogeneidade do campo e a necessidade de um projeto social de desenvolvimento, construído a partir dos interesses dos sujeitos do campo.

O estudo das especificidades regionais e locais, recomendado pela Educação do Campo, está presente na parte diversificada do currículo. É no estudo desta parte que trabalhamos com mais ênfase os conhecimentos historicamente acumulados e recontextualizados. Por esse motivo é necessário assegurar que a abordagem de todos os conteúdos trabalhe a dimensão histórico-social dos conhecimentos e processos, assegurando que os educandos possam se encontrar com sua história, com a história da sua comunidade e se eduquem como projetistas do futuro.

Sobre esta questão, Arroyo (2013, p. 77) afirma que se trata de uma visão de currículo consagrada no ordenamento curricular da educação básica brasileira (núcleo comum e parte diversificada), que tende a secundarizar os saberes, conhecimentos e a cultura dos povos.

Esta visão do conhecimento, do núcleo comum tende a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos colados a essas vivências e contextos. Tende a ignorar e a secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de pensar de um único coletivo humano, social, racial, de gênero ou espaço, como o conhecimento comum, único (ARROYO, 2013, p. 78).

Desse modo, é relevante que a prática docente alargue, no sentido de aprofundamento, as concepções de currículo e conhecimento, assegurando que os educandos participem de contextos significativos de aprendizagem, pois, quando o trabalho docente contempla as indagações e vivências postas pela dinâmica social, se enriquece e se revitaliza. “Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos [...]” (ARROYO, 2013, p. 51).

A aprovação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representou um avanço no que concerne a orientações e responsabilidades dos sistemas de ensino para que o atendimento escolar seja desenvolvido, assegurando o respeito às diferenças, à igualdade de direitos, ao acesso à educação de qualidade na perspectiva da inclusão. Este documento reconhece a diversidade sociocultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual e tendo em vista o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB.

Nessa perspectiva, em 2013, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí – SEDUC elaborou as Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino, cujo objetivo foi possibilitar uma reflexão e, ao mesmo tempo propor um redirecionamento das práticas das escolas por meio do alinhamento das concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Quanto às especificidades do campo, as Diretrizes orientam que:

[...] o currículo deve estar sustentado na concepção da contextualização para a convivência com o semiárido, tematizando questões pertinentes a ela. A organização escolar deverá observar a adequação do calendário às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas [...]. (PIAUI, 2013, p. 57).

A emergência dessas Diretrizes representa o início de um processo de reorganização do trabalho escolar com o intuito de contribuir com o fortalecimento do ensino e da aprendizagem, tendo em vista que foram elaboradas com base nas políticas educacionais nacionais e estaduais, na legislação vigente, nos fundamentos dos programas do MEC, levando em consideração experiências do processo pedagógico existente no Estado. O documento em apreço registra que não obstante os ganhos auferidos é preciso avançar mais na implementação de suas orientações, seja no âmbito da elaboração de políticas públicas, seja na formação de professores para que estes possam se apropriar dos princípios e orientações dessas diretrizes.

Embora a legislação educacional brasileira e a piauiense apresente uma base legal para a organização do currículo das escolas do campo, na prática esse direito ainda não se efetivou integralmente. Assim, é preciso avançar no quesito políticas públicas e na materialização de currículos (re)construídos por meio de diálogo, assegurando o respeito, a valorização e a incorporação dos diferentes saberes, de forma a promover a inclusão dos estudantes como sujeitos e protagonistas de sua educação e de sua história.

Neste sentido, reforçamos a necessidade de que os sistemas de educação invistam na formação de professores como uma positiva estratégia de discussão, aprofundamento e apropriação das questões propostas no âmbito dessas diretrizes curriculares, para que essas orientações possam se tornar práticas e formas de conduta e valores praticados pelos educadores. Neste sentido a Resolução CNE/CEB nº 01/02, Art. 12, recomenda que os sistemas de ensino desenvolvam políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes, sendo que

no art. 13, recomenda que sejam observados o respeito à diversidade e o protagonismo dos estudantes, educadores e comunidades do campo.

A prioridade neste caso é a emergência de uma proposta de desenvolvimento do campo e da consolidação de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas, que tenha como norte a formação de seu professorado, colocando em realce a necessidade de assunção da identidade do campo e o propósito de ajudar a construir a referência de uma nova proposta. Nesse contexto, a formulação de uma política nacional de formação específica é de fundamental importância, sendo também um dos aspectos centrais na consolidação de uma abordagem concebida a partir do campo e para o campo.

Seguindo esta linha de pensamento, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) reafirmaram o que reza o art. 67 da LDB sobre as responsabilidades dos sistemas de ensino pelas políticas de formação inicial e continuada de professores leigos, promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Nessa perspectiva, comporta citar o art. 13 das Diretrizes em que este orienta:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I- estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do Mundo; II- propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

Ao analisar essa legislação, percebe-se a ênfase nas responsabilidades dos sistemas educacionais pela formação contínua dos professores, sobretudo, no que concerne a uma formação pautada nas necessidades e realidade dos sujeitos do campo, e promovida por meio da efetiva participação dos educadores no seu processo de planejamento e efetivação.

Partindo destas reflexões, a Educação do Campo defende entre seus princípios, o papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana. Assim, a formação contínua dos professores deve pautar-se no estímulo à capacidade de criação, possibilitando ao educador constituir-se enquanto ser social responsável, capaz de se autoformar, de refletir sobre a sua prática, cooperar e se relacionar eticamente.

No que se refere à estrutura curricular, a Unidade Escolar João Soares de Brito, lócus desse estudo, como as demais escolas municipais, trabalha com uma proposta curricular composta pelas disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Inglês, Geografia, Educação Física, Artes e Ensino Religioso. Cada disciplina representa uma área do conhecimento humano. A realidade do ensino nessa escola é caracterizada pela compartimentação do conhecimento. Essa organização burocrática do currículo dificulta a aprendizagem dos alunos que “não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, percebendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade” (MOREIRA, 2009, p. 8). No entanto, observamos que aos poucos a equipe escolar amadurece um trabalho interdisciplinar por meio do desenvolvimento de projetos didáticos.

Nessa perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 126) afirmam que não é recomendável separar os conteúdos em fronteiras disciplinares rígidas, ainda que as disciplinas sejam importantes, fazendo-se necessário [...] “organizar formas de comunicação entre as disciplinas, e compreender também que existem conhecimentos que não fazem parte de nenhuma fronteira disciplinar”.

Cabe à Secretaria Municipal de Educação, em parceria com as escolas, educadores e comunidades campesinas, avançar na (re)organização de um currículo que assegure propostas específicas, cuja fundamentação valorize e integre os saberes da cultura camponesa como parte do conhecimento escolar, trabalhados de forma integrada e interdisciplinar, rompendo com as abordagens fragmentadas e compartimentadas. Faz-se necessário, ainda, a implementação de programas de formação continuada de professores, propostos a partir dos princípios democráticos, coletivos, reflexivos e colaborativos, pois, a formação continuada tem papel de destaque na materialização destas proposições curriculares.

## **2.2 Concepções sobre currículo e conhecimento escolar**

O termo currículo relaciona-se a diferentes concepções que surgem dos diversos modos como a educação é concebida ao longo do tempo, inclusive das influências teóricas, constituindo-se em importante ferramenta pedagógica utilizada pelas sociedades para conservar, modificar e atualizar os conhecimentos acumulados ao longo dos anos e educar os alunos segundo os valores almejados pelos membros das sociedades (MOREIRA, 2009). Compreendemos que o currículo é, em outras palavras, o cérebro das escolas, espaço central

de atuação de educandos, mas principalmente dos educadores que se ocupam de sua elaboração, construção e materialização. A propósito, Moreira (2013, p. 11) afirma:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Nessa perspectiva, Arroyo (2013, p. 17) afirma que, na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola e, por esta razão, tem se constituído, historicamente, em um “território de disputas”, normatizações e centralidade nas políticas públicas de educação. É, também, o mais politizado, inovador e ressignificado, bastando olharmos a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica disponibilizadas nas duas últimas décadas.

Segundo Moreira (2009, p. 6), ao longo dos tempos, a literatura especializada vem apresentando vários significados para a palavra currículo. Alguns associam o currículo a conteúdos, enquanto outros, a experiências escolares. Há ainda outros que caracterizam o currículo como plano escolar, composto por um conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e processos de avaliação. Trata-se de diferentes compreensões que expressam o sentido da educação e seus propósitos em relação ao que a sociedade almeja no que diz respeito ao ser humano educado. Assim, como diz o autor: “[...] o currículo é um conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências que se desdobram em torno do conhecimento”.

Reforça ainda que o currículo é o espaço central em que se concretiza o processo educacional, pois é por meio dele que as ações pedagógicas se realizam nas escolas e nas salas de aula e que se busca alcançar metas para o trabalho pedagógico. “Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e nas relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos” (MOREIRA, 2009, p. 5).

Nessa perspectiva, comporta-nos ampliar a visão de currículo, compreendendo-o a partir das relações de tempo e espaço desenvolvidas num contexto histórico, envolvendo as experiências escolares propostas e articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado, capazes de contribuir para a formação de cidadãos e emancipação dos sujeitos. O documento em causa, portanto, deve assegurar aos educandos o acesso a

conhecimentos escolares e culturais que lhes facilitem uma compreensão apurada da realidade em que estão inseridos, possibilitando-lhes a uma ação consciente e segura no seu mundo circundante, de modo que promovam a ampliação do seu universo cultural.

Data, pois, do século XX, a compreensão de currículo como uma construção, uma seleção cultural e de conhecimentos, comprometidos com a emancipação dos diferentes sujeitos e classes sociais, com a articulação de conteúdos a experiências vividas por essas classes, de maneira a provocar uma conscientização de suas condições de vida e uma perspectiva de mudança delas.

Mesmo assim, é recomendável dizer que ainda persiste, em muitas escolas, o caráter excludente de um currículo tradicional, que reproduz as desigualdades sociais, ao trabalhar com padrões culturais distantes das realidades dos alunos que, além de excluir, via reprovação e abandono, os que mais necessitam da escola para sua educação, não está sintonizado com as propostas educacionais, realidade social e necessidades dos educandos, a exemplo do que narra à parábola *Reforço ou engessamento da desigualdade*<sup>4</sup>, cuja narrativa contempla reflexões sobre o currículo e seus reflexos na vida dos estudantes.

A parábola conta que um intelectual levou sua filha de cinco anos para visitar a família de um amigo que morava em uma comunidade rural, que também tinha uma menina com a mesma idade. Enquanto conversavam, a filha do intelectual pediu lápis e papel para brincar com a amiguinha. Durante a brincadeira, a menina fez lindos desenhos, rabiscos e letras. Já a filha do trabalhador rural com o lápis em punho tentou fazer rabiscos, mas acabou rasgando a folha de papel com a ponta do lápis. Diante das dificuldades apresentadas por esta criança, o intelectual concluiu que a mesma não tinha aptidão para a alfabetização/escolarização, por não ter controle motor. Passado algum tempo, as crianças foram brincar com bonecas de pano. Durante a brincadeira a barriga de uma das bonecas se abriu e as “tripas” se espalharam pelo chão. A filha do trabalhador rural pegou linha e agulha em caixa de costura, enfiou a linha na agulha e com a maior naturalidade começou a costurar a barriga da boneca. Nesta ocasião, a filha do intelectual tentou brincar de “doutora de bonecas” fazendo a costura da barriga da boneca, mas não conseguiu. Assim, para os padrões exigidos pela escola para a alfabetização, a filha do intelectual tinha aptidão para a aprendizagem escolar. Já a filha do seu amigo, que possuía um controle motor muito avançado e sofisticado, era considerada inapta por falta de controle motor. Hoje, a filha do trabalhador rural tornou-se uma excelente dona de casa e

---

<sup>3</sup>Reelaborada a partir da parábola original que se encontra no Caderno 3 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade, BRASIL, 2004. p. 27 e 28.

trabalha na cidade como empregada doméstica. A filha do intelectual tornou-se uma médica e atende nessa mesma comunidade rural pelo Programa Saúde da Família- PSF. Embora ambas as profissões tenham o mesmo valor social para nós, a primeira criança não teve opção, porque o Estado não lhe assegurou uma escola que representasse uma contribuição para a sua formação, de modo que esta lacuna impediu que desenvolvesse adequadamente suas capacidades, fato que dificultou suas escolhas futuras, sobretudo no campo educativo e profissional.

Nessa parábola, a proposta curricular não reconheceu a aptidão sofisticada da filha do trabalhador e contribuiu para que a escola não cumprisse o seu papel de ampliar saberes, incluir socialmente sujeitos e garantir melhores condições de vida para todos que dela precisam. Essa história suscita reflexões sobre o papel da educação escolar em assegurar oportunidades para que os educandos desenvolvam suas capacidades para o trabalho intelectual, tendo como um de seus princípios um currículo que integre saberes culturais dos alunos e de suas comunidades, não se submetendo às condições socioeconômicas e culturais, que, historicamente, têm privilegiado poucos e excluído muitos. Quantas filhas de trabalhadores rurais têm sido excluídas de escolas sob a justificativa de inaptidão para capacidades intelectuais, sobretudo por fazerem parte de contextos socioculturais considerados como “desfavoráveis”?

Durante muito tempo, e ainda hoje, educadores se apropriam destas concepções para justificar o fracasso escolar. Sobre esta questão, Santos (1995) afirma que discussões relativas à aprendizagem entre as classes populares foram intensificadas no final dos anos 60 quando um grupo de ingleses que trabalhava no campo da Sociologia da Educação decidiu pesquisar as razões pelas quais um grande número de crianças de camadas mais pobres fracassava na escola. Durante muito tempo, esse fracasso foi atribuído a fatores externos como a família, o meio social apontado como desfavorecido e as dificuldades que possuíam com relação ao ato de aprender o que as escolas ensinavam. Com o incremento dessas pesquisas, começou a buscar na própria escola as causas do fracasso escolar. Esses estudos mostraram, ainda, a gama de interesses elitizados contidos nos conteúdos curriculares, evidenciando, sobretudo, que a escolha dos conhecimentos trabalhados nas escolas era perpassada por interesses sociais, ideológicos, conforme revela a autora:

Exemplo disso estava no fato de que a forma de falar desse grupo, denominada de versão autorizada da língua, era a única aceita na escola. Outro exemplo poderia ser dado, considerado a disciplina de História, uma vez que essa disciplina se restringia a fazer um relato histórico, de acordo

com a versão oficial, narrada com base nos interesses da classe dominante. A história escolar silenciava a respeito das lutas das camadas populares ou não lhe atribuía à importância que merecia (SANTOS, 2009, p. 11).

Nesse sentido, Moreira (2009) afirma que nos anos 70, pesquisadores realizaram estudos do currículo no campo, buscando identificar e questionar se os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares. Foi a partir dessa década que os estudos relativos aos conhecimentos escolares passaram a ter grande importância no campo do currículo, evidenciando como fundamental a organização e a identificação de conteúdos que possibilitassem a promoção do sucesso dos estudantes na escola.

Estes estudos sobre o currículo, aliados às demandas sociais e econômicas da sociedade vêm contribuindo para um movimento de ressignificação do currículo, acompanhado por uma crescente ampliação das funções da escola, assim como também do alargamento dos direitos educacionais e culturais. Nessa perspectiva, o currículo se destaca pela relevância que tem em assegurar o direito dos educandos aos conhecimentos socialmente produzidos, aos saberes, à diversidade, ao entendimento da realidade circundante, entre outras possibilidades.

Essas transformações vividas em torno do currículo foram motivadas, também, pela ampliação do acesso à escola e à conseqüente diversificação de culturas e saberes presentes no atual contexto das escolas públicas brasileiras, cenário que fez surgir novos olhares e questionamentos, principalmente sobre as formas como os conhecimentos são organizados e normatizados pelas orientações legais curriculares. Atualmente, as discussões voltam-se para necessidade de que o currículo esteja mais aberto às diferentes concepções de sociedade e de educação e aos saberes culturais subjacentes às populações, visto que a diversidade traz em seu bojo uma riqueza de experiências que pode (e deve) ser incorporados as propostas curriculares.

Sobre a valorização da diversidade cultural, verificamos que há um acréscimo significativo no número de pesquisas que tratam da relação do currículo com as diferentes culturas. São estudos que defendem a pluralidade como propiciadora do enriquecimento das relações e renovação dos espaços, tempos e propostas de atuação pedagógica, sinalizando, entre outras questões, que a diversidade cultural é um elemento integrador do currículo escolar, como nos diz Gomes (2008, p. 28):

[...] vivemos no contexto das diferenças, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio do qual são construídas. Vivemos, portanto, no contexto da diversidade cultural e esta, sim, deve ser um elemento presente e indagador do currículo.

O fato é que, mesmo os que se colocam ao lado dos interesses das camadas populares têm pontos de vista diferentes sobre o que deve ser contemplado no currículo e, portanto, ensinado nas escolas. De um lado estão *universalistas* e educadores que defendem a ideia de que a escola deve propiciar aos educandos o acesso a conhecimentos científicos, à produção cultural considerada como de maior prestígio social e ao conhecimento historicamente acumulado e validado pela academia e pela sociedade, pois consideram que existem saberes, conhecimentos e valores que são universais e transculturais, por fazerem parte do patrimônio cultural da humanidade. Os defensores dessa perspectiva referem que esses conhecimentos são instrumentos indispensáveis na luta por justiça social, bem como para a participação efetiva na vida em sociedade, e que a escola é por referência um espaço privilegiado para a aprendizagem desses conhecimentos (SANTOS, 2009).

Do outro lado, explica essa autora, estão os *não universalistas* e educadores que defendem a ideia de que a escola deve trabalhar a diversidade cultural existente na sociedade, organizando o currículo a partir das diversas experiências culturais, de modo que os educandos possam reconhecer e valorizar a cultura do grupo a que pertencem, bem como entender e respeitar este grupo. Os não universalistas refutam a ideia de que existam conhecimentos universais, pois acreditam que tais conhecimentos façam parte da cultura de um grupo específico. Nesse sentido, o currículo escolar deve expressar a diversidade cultural existente em nossa sociedade, organizando-se com base nas múltiplas experiências presentes nas diferentes culturas.

Na verdade, a presente investigação permeia o campo destas duas posições, pois discute a necessidade de que o currículo contemple conhecimentos universais, na crença de que, para formar cidadãos no contexto camponês, é necessário que se trabalhe conhecimentos que possibilitem aos alunos conhecer o campo, mas, também, o contexto social e cultural mais amplo. A compreensão que emerge é que o estudante do campo não pode viver isolado do mundo, precisa de saberes capazes de facilitar sua comunicação, movimentação, argumentação e capacidade de criação. Do mesmo modo, defendemos a necessidade de que os saberes culturais sejam parte integrante do currículo, pois acreditamos que a valorização destes pela escola enriqueça o currículo, dê sentido ao trabalho educativo, motive os alunos para aprendizagem, contribua para sua emancipação, promova uma conscientização sobre

suas condições de vida. Ao participarem de experiências escolares que contemplem a gama de conhecimentos (universais e culturais) os alunos do campo terão oportunidade de vivenciar uma formação mais ampla, contextualizada e significativa, o que subsidia nas suas escolhas pessoais, profissionais e territoriais.

Entendemos, portanto, que ser universalista ou não universalista não torna o trabalho escolar eficiente, suficiente ou valorizado. Para além desta dualidade, o que propomos é uma articulação e combinação de elementos dessas duas vertentes. Acreditamos que é possível sim uma educação que contemple conhecimentos escolares universais e saberes da cultura camponesa, ambos como parte integrante de um currículo rico em experiências educativas, aberto a diferentes concepções de sociedade e que traga em seu bojo a valorização da heterogeneidade dos diferentes sujeitos escolares.

### **2.3 O currículo da escola do campo**

Educadores e pesquisadores da área de Educação do Campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005) têm consenso sobre a necessidade da construção de novos projetos educativos que contemplem e valorizem a diversidade sociocultural do campo. Estes projetos, aos poucos, vêm sendo realizados no cotidiano das escolas por professores que, se apropriando de criatividade e demonstrando força de vontade, desenvolvem atividades significativas de valorização da cultura camponesa. Segundo Arroyo (2013, p. 41), foi a luta dos “coletivos docentes”, cada vez mais identificados com os educandos de diferentes classes e contextos sociais, em saberes, cultura, raça, campo ou periferia, que passaram a trabalhar na sala de aula de forma ousada e criativa a autoimagem positiva desses sujeitos evidenciando a possibilidades de uma prática inovadora, significativa, capaz de incluir os educandos e os seus saberes como parte do currículo.

Entretanto, a elaboração de novos projetos educativos que contemplem e valorizem a diversidade sociocultural do campo, notadamente, passa por uma organização curricular construída por meio de processos democráticos, com efetiva participação dos sujeitos do campo; considerando o tipo de sociedade a ser construída no campo; reconhecendo o perfil do sujeito a ser formado para viver neste espaço, para tanto, comporta, também, identificar os saberes e competências que os sujeitos do campo devem possuir para pensar as políticas de desenvolvimento para o lugar onde vivem, assim como que estabeleça conteúdos que sejam prioritários ao currículo das escolas, tudo isso com o intuito de promover uma formação crítica para os educandos (LIMA, 2011).

Estas colocações nos fazem perceber dois dos principais desafios na (re) construção do currículo da escola do campo. O primeiro é a necessidade de repensar os tempos e os espaços, pois percebemos que o currículo das escolas urbanas ainda serve de referência para orientação e abordagem dos conteúdos nas escolas rurais, ou seja, trata-se de uma organização curricular fragmentada e verticalizada, sem preocupação com o aprofundamento do conhecimento escolar e sem articulação com os saberes da cultura camponesa dos quais os alunos são portadores. Trindade e Werle (2012, p. 35) assim se reportam a esta situação:

Com relação às ações didáticas e pedagógicas da maioria das escolas rurais de nosso País, é possível ressaltar a inadequação do currículo à realidade dos alunos; os métodos didáticos ineficientes; as salas de aula multisseriadas; o calendário intenso frente à sazonalidade da produção da região; a ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; e a ausência de material de apoio a professores e alunos.

Nosso entendimento é que o currículo das escolas do campo aborde necessariamente conteúdos trabalhados de forma articulada com as vivências e experiências dos alunos acolhendo suas crenças, valores, e projetos de vida, adequando o calendário e as propostas curriculares aos tempos, espaços e necessidades do educando e do contexto camponês, num constante diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa.

O segundo desafio na (re) construção do currículo da escola do campo diz respeito à dificuldade de construir um projeto educativo que contemple os diferentes grupos sociais que vivem no campo, uma vez que existem, no Brasil, diversas ruralidades<sup>5</sup> coexistentes, com suas necessidades, especificidades e potencialidades. Desse modo, é importante pensar numa organização curricular que agregue múltiplas atividades formativas voltadas às diversas dimensões da formação humana. A propósito, Caldart (2005, p. 21) afirma “o campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, sem terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, e outros mais”.

Estas reflexões apontam que o currículo das escolas do campo deve ser construído a partir da seleção de conhecimentos relevantes aos sujeitos do campo, que incentive mudanças individuais e sociais. Tal processo implica no diálogo dos conhecimentos escolares com outros saberes socialmente construídos, como é o caso dos saberes da cultura camponesa, conforme explica Lima (2011, p. 109):

---

<sup>5</sup>Termo utilizado por Souza (2012), no livro: Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto) biográficas.

O fato é que os projetos educativos devem estar em sintonia com os processos de desenvolvimento das comunidades, para que os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula possibilitem aos alunos atuarem de forma ativa nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento, utilizando de forma sustentável os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região.

Essa sintonia leva à compreensão de que o currículo da escola do campo deve incluir o estudo dos conhecimentos escolares selecionados a partir de critérios relacionados aos interesses e necessidades dos alunos e aos saberes da cultura camponesa, trabalhados de forma interdisciplinar, relacionando teoria e prática, centrados em problemas da vida cotidiana, de forma a permitir que os educandos adquiram uma compreensão abrangente da realidade social e construam competências intelectuais e práticas. Partindo deste entendimento, a literatura que trata sobre a Educação do Campo orienta que o currículo das escolas incorpore o movimento da realidade social, bem como os saberes da cultura camponesa, processando-os em forma de conteúdos formativos, a exemplo do que propõe Caldart (2005, p. 57):

Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, independente das opções de formação profissional, que podem ter ou não, como ênfase, o trabalho agrícola.

Esse entendimento conduz à proposição de que o diálogo sobre currículo promova discussões a respeito dos conhecimentos escolares e culturais a serem ensinados e aprendidos nas escolas, bem como das transformações que desejamos efetuar nos educandos, dos valores que desejamos que eles absorvam e das identidades que pretendemos construir. É, por conseguinte, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 45-46), de que é papel da escola assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade, e esforçando-se, continuamente, para ultrapassar seus limites, proporcionando aos educandos o acesso ao saber, aos conhecimentos socialmente relevantes: “A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações nacionais e universais”.

A cultura e seus saberes fazem parte da vida dos educandos, pois, na comunidade, os sujeitos do campo se formam, desenvolvem hábitos, produzem saberes e conhecimentos.

Estes processos educativos contribuem para a construção da identidade e cidadania dos estudantes. Assim perspectivada, a escola que trabalha o saber cultural como parte integrante de seu currículo garante a aprendizagem de conhecimentos relevantes e significativos para os estudantes. A propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 46) afirmam:

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição [...].

Com vistas a prestarem orientações sobre a construção de um currículo que atenda aos anseios e expectativas da escola do campo, Caldart (2005) propõe cinco orientações em relação à abrangência do currículo destas escolas, a saber: escolas do campo como fonte de informações, atualizadas e diversificadas, para as comunidades, no intuito de contribuir para o seu desenvolvimento; currículo contemplando a relação com o trabalho na terra e o amor ao processo de cultivá-la; ruptura da cultura presentista que se contrapõe a um dos traços da cultura camponesa (tradição e valorização do passado); ou seja, é preciso modificar a abordagem dos conteúdos e transformar a escola em um lugar onde os sujeitos do campo possam se encontrar com a sua história, estabelecendo laços entre presente e o passado; (trans) formação dos educadores das escolas do campo por meio do estabelecimento de novos vínculos, novas condições e nova identidade para que se tornem agentes do desenvolvimento escolar e comunitário; currículos das escolas do campo trabalhem concretamente o vínculo entre educação e cultura, com o propósito de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos educandos, mas também das comunidades. A finalidade é, pois, considerar a valorização da cultura dos grupos sociais que vivem no campo, perspectivando o conhecimento de novas culturas, vinculada a um gesto desafiador em relação ao tempo de educadores e educandos (CALDART, 2005, p. 57).

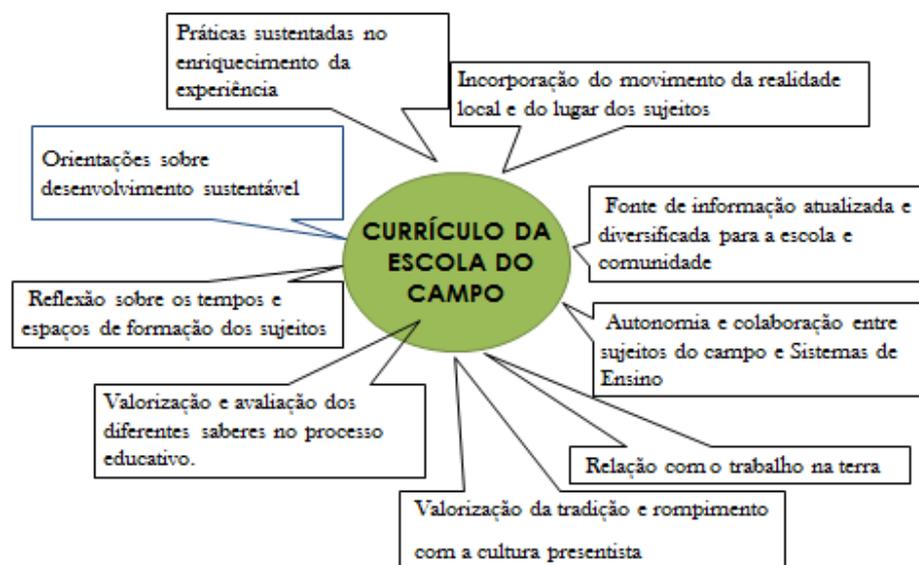
Em 2005, o Ministério da Educação publicou o Caderno de Subsídios: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Este material apresenta os princípios da Educação do Campo considerados como pontos de partida para a implantação e implementação de ações educativas e da organização escolar e curricular:

- a) 1º princípio: refere-se ao papel da escola enquanto formadora e emancipadora dos sujeitos. Para tanto, é necessário que o currículo incorpore discussões temáticas como: diversidade, cultura, justiça social e paz, considerando, neste âmbito, os

saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educadores, bem como a ampliação destes saberes.

- b) 2º princípio: orienta sobre a avaliação dos diferentes saberes e conhecimentos no processo educativo, na condição de que a escola considere os conhecimentos que os alunos e a comunidade em geral possuem, fazendo-os circular na sala de aula e na escola por meio de um diálogo permanente com as diferentes áreas de conhecimento.
- c) 3º princípio: trata dos espaços e tempos de formação dos sujeitos e orienta acerca de trabalho educativo, de modo que ocorra, tanto nos espaços escolares quanto fora deles, e que os saberes e conhecimentos sejam produzidos e articulados em torno das comunidades e dos seus territórios e não apenas na sala de aula.
- d) 4º princípio: refere-se à escola como lugar vinculado à realidade dos sujeitos, contém orientações sobre a necessidade de edificação de uma escola sustentada no enriquecimento das experiências, pautada na ética da valorização humana e no respeito às diferenças.
- e) 5º princípio: discute a educação para o desenvolvimento sustentável, orienta que a escola leve em consideração a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, assim como a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.
- f) 6º princípio: trata da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino. Sua orientação é no sentido de implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo.

Em formato de síntese, construímos a FIG. 1, que evidencia a movimentação desses princípios, tendo o currículo como eixo condutor, para tanto, apoiamos-nos em Caldart (2005) e Brasil (2005):

**FIGURA 01 - O currículo da escola do campo**

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Partindo desta conjuntura, os princípios e saberes elucidam a construção de uma escola como lugar social, em que a educação ocupa lugar de destaque na constituição de um projeto de desenvolvimento comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos e com o lugar onde vivem. Não se trata, propriamente de pretender fixar o homem rural no campo, pois o processo educativo deve criar condições e oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal e social, mas, de assegurar uma educação que atenda as demandas e necessidades sociais desses sujeitos, oferecendo condições àqueles que nele desejam permanecer e viver com dignidade.

Assim, discutir questões relativas à articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa passa, necessariamente, por processos formativos sólidos e pela compreensão de um currículo dinâmico e mais aberto às vivências e experiências de educandos e educadores, obtidos não apenas em instituições educacionais, como as escolas, mas, também, em outros espaços sociais, culturais e comunitários. Notadamente, esta abertura requisita o compromisso dos educadores em enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o direito dos alunos a uma atualizada e significativa produção de conhecimentos, como forma de leituras e significados da vida e de mundo circundante.

# Capítulo III

## Prática Docente e Conhecimentos Escolares: Desafios e Possibilidades de Articular Diferentes Saberes



### **CAPÍTULO III**

## **PRÁTICA DOCENTE E CONHECIMENTOS ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ARTICULAR DIFERENTES SABERES**

Este capítulo contempla discussão sobre as questões teóricas que dão sustentação ao objeto de estudo demarcado nesta proposta investigativa, a prática docente na escola do campo e a necessária articulação entre conhecimento escolar e saberes da cultura camponesa. Para fundamentar as categorias prática docente, conhecimento escolar, saberes da cultura camponesa apoiando-se em teóricos como: Arroyo (2013), Caldart (2005) Freire (2013), Lima (2006, 2011), Souza (2012), Vasconcellos (2005), entre outros.

Objetiva realizar discussão sobre prática docente, conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, razão por que o texto se encontra organizado em quatro partes interligadas: prática docente concebida como questão central, por criar e deixar florescer contextos significativos de aprendizagem como forma de enriquecer e potencializar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e formativos dos sujeitos; o conhecimento escolar enquanto significativo elemento da aprendizagem, por possibilitar que os conhecimentos socialmente produzidos sejam apropriados e (re) construídos pelos educandos; saberes da cultura camponesa, na condição de um saber que deve ser valorizado e incorporado ao conhecimento escolar e, notadamente, ao currículo, de modo que os educandos e seus saberes estejam concretamente presentes no currículo das escolas do campo.

No conjunto, estas abordagens defendem que a escola do campo assuma a sua particularidade de vínculo com sujeitos sociais, sem deixar de considerar a dimensão da universalidade dos conhecimentos escolares, de modo que sejam respeitadas as especificidades e demandas das escolas e comunidades campesinas, sem perder de vista que existem conhecimentos que são comuns para todos os estudantes, do campo e da cidade.

### **3.1 Prática docente e saberes do professor**

O professor é um dos personagens importantes no processo de ensino, pois é ele quem organiza o conhecimento e articula as condições que propiciam a aprendizagem. Por essa razão, sua prática passou a ser investigada como uma das principais componentes capazes de garantir melhores resultados na educação escolar. A propósito, Lima (2006, p. 34) afirma que “o professor é o principal agente de mudanças e inovações nas propostas educacionais, pois,

[...] cabe a ele o privilégio e o mérito de promover a necessária mediação entre a escola e sociedade, possibilidade que se concretiza por meio da ação docente [...]”.

Segundo Vasconcellos (2005), a prática docente é ação pedagógica desenvolvida pelo professor, cujo modelo depende da concepção que este profissional tenha da tarefa social da escola. Nesta mesma linha de pensamento, Brito (2011, p. 183) discute que a constituição e a efetivação da prática e dos saberes docentes ocorrem por meio de um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino, à aprendizagem dos processos formativos e experienciais profissionais:

A prática docente, [...], efetiva-se como atividade que exige a mobilização de saberes oriundos de fontes diversificadas (da formação pré-profissional, da formação profissional, da experiência, por exemplo). Estes saberes articulam teoria e prática, são marcados pela subjetividade. O saber docente, sob nosso ponto de vista, não é feito só de prática, mas fundamenta-se nas crenças, nas concepções e no pensamento do professor sobre o mundo, sobre a educação, sobre o ensino e, de modo especial, sobre o ser professor e sobre o ensinar /aprender.

Concebemos, desse modo, na prática que, os professores articulam e põem em movimento os diferentes saberes oriundos do estudo das teorias, e também das vivências cotidianas na sala de aula, nos processos formativos, no convívio com seus pares. Notadamente, a subjetividade é responsável pela criação de marcas singulares, de modo que, cada professor desenvolve uma prática particular ao tempo em que forma a sua identidade profissional.

Freire (2013, p. 28) expande o conceito e amplia a responsabilidade da prática docente ao afirmar que esta se constitui em uma ação mais extensa, pois na sua amplitude, possui uma dimensão pedagógica e política, uma vez que a atividade de ensinar não se restringe apenas à sala de aula e à aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas se desdobra pela ampliação de outros saberes e pela formação para a cidadania que se estende por toda a vida: “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

As leituras de obras de Freire (*Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*) nos mostram a existência de duas práticas docentes distintas. A primeira *transmissora/reprodutora* que é caracterizada como aquela em que o professor assume posicionamento político de reprodução e conformismo em torno da realidade social, de forma que o trabalho docente passa a ser efetivamente a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente por meio de uma ação mecânica e irreflexiva do professor. Nessa prática, a

função do professor resume-se ao repasse de conteúdos para os alunos memorizarem, para depois cobrá-lo na forma de avaliação escrita. É caracterizada também pelo distanciamento entre professor e alunos, e do professor com o processo de produção dos conhecimentos escolares.

A segunda é a *problematizadora/transformadora*, caracterizada como aquela que articula teoria e prática, baseada em um compromisso social e político do professor para com seus alunos, que busca, em parceria com estes, a compreensão da realidade vivida como importante elemento para criticá-la e transformá-la. Configura-se como uma prática criadora por meio da qual o conhecimento escolar não é visto como algo estático, podendo ser questionado e (re) produzido conjuntamente por professores e alunos por meio de uma relação horizontal. É nessas configurações que se realiza a articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa.

Segundo Caldart (2005), educador é uma pessoa cujo principal objetivo é o de trabalhar (pensar e fazer) a formação humana. Assim, embora todos nós sejamos educadores, existe uma especificidade nesta tarefa que é própria do ser e do fazer docente, exigindo conhecimentos sobre a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações. Dessa forma, os educadores devem ser formados para atuarem em diferentes espaços educativos por meio de uma formação específica, tendo em vista que se trata de uma nova concepção de educação, mas que também seja valorizada a tradição pedagógica e a arte de educar no campo.

A prática docente do professor que trabalha na escola do campo deve ser fundamentada no diálogo entre a tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação, e de luta por justiça social, tendo a cultura como matriz formadora, estruturada a partir da coerência entre teoria e prática, entre o que se estuda e o meio ambiente cultural da escola, que ajude os estudantes a construírem, desde a infância, uma visão de mundo crítica e histórica, que fortaleçam a autoestima dos alunos por meio de um trabalho ligado à memória, à cultura e aos valores do grupo, entre outras (CALDART, 2005).

Portanto, a prática docente é a ação dos professores em sala de aula, estruturada a partir de suas concepções, dos processos de formação inicial e continuada e nos saberes experienciais, entre outros. A prática do professor inicia-se bem antes de sua formação profissional, sendo construída na convivência com a realidade social e escolar, no contexto de trabalho e por meio da influência dos processos formativos.

No que se refere aos saberes docentes presentes na prática, Freire (2013, p. 25) afirma que um dos saberes indispensáveis é que o professor, desde o início de sua formação, assumam-

se como sujeito da produção do saber e se convença de que [...] “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”. Para além da transmissão de conhecimentos, a prática docente envolve uma relação humana, desenvolvida no processo interativo professor-aluno, baseada em relações recíprocas de ensino e aprendizagem,

[...] quem forma se forma e re-forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a objeto um do outro.

O docente e discente participam de processos educativos em que ambos têm a oportunidade de aprender, sendo o professor o mediador entre o conhecimento escolar e aluno no processo educativo realizado em sala de aula ou em outros espaços escolares e comunitários. Trata-se de ações conjuntas de troca de saberes e construção coletiva de conhecimentos.

Sobre os saberes relativos aos professores que trabalham em escolas do campo, Caldart (2005, p. 47) orienta que, no exercício de sua prática, o professor não se considere como o único possuidor de conhecimentos. “Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência de seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e produção coletiva de novos saberes”. Assim, a Educação do Campo tem como um de seus princípios a valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Nesse sentido, orienta que professor é um mediador de saberes necessitando, portanto, de uma formação ampla, contextualizada, interdisciplinar e fundamentada na cultura do campo.

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, o educador e pesquisador Paulo Freire (2013) apresenta saberes que considera indispensáveis à prática docente, entre eles destacamos:

**Reflexão crítica sobre a prática:** a prática docente crítica implica em pensar certo e envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

**Criticidade:** qualidade da prática docente movida pela curiosidade epistemológica diante do mundo e que instiga a curiosidade do professor sobre o seu fazer docente.

**Rigorosidade metódica:** a prática docente deve estimular à capacidade crítica dos educandos para que estes participem como reais sujeitos na (re) construção do saber ensinado.

**Pesquisa:** a pesquisa é parte inerente ao ensino, e por isso o professor deve se assumir como um pesquisador de sua prática.

**Respeito aos saberes dos educandos:** a prática que deve dialogar com os sujeitos sobre a razão de ser de alguns de seus saberes em relação ao ensino de conteúdos.

**Estética e ética:** por dispor de um exercício educativo e de um caráter formador, a prática docente deve ser permeada pela estética e a ética.

**Corporificação das palavras pelo exemplo:** falar e agir com ética e coerência, sendo exemplo por meio de uma prática docente testemunhal.

**Aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:** disponibilidade docente em aceitar o ser humano, a diversidade e as constantes mudanças que emergem dos contextos sociais e educacionais.

**Reconhecimento e assunção da identidade cultural:** uma prática que oportunize ao educando ensaios e experiências em que este possa se assumir como ser social histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. Para tanto, faz-se necessário o respeito à identidade cultural.

Resumidamente, mostramos entender de que a prática docente proposta por Freire (2013) compõe-se de saberes que são desenvolvidos por intermédio de reflexões críticas, motivadas pela curiosidade epistemológica, rigorosidade metódica na (re)construção dos conhecimentos. Para o autor, a pesquisa é parte essencial do trabalho do educador, cabendo a ele a responsabilidade pelo desenvolvimento de uma prática ética, formadora, coerente, testemunhal e respeitadora dos diferentes saberes, identidades e diversidades culturais. Esse conjunto de saberes consideramos como fundamentais para que os professores articulem, em sua prática docente, os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa.

O fato é que, na docência, os professores põem em movimento diferentes saberes, de modo a fornecer aos educandos as ferramentas necessárias para a (re) construção e apropriação do conhecimento. Sobre esta questão, Tardif (2011) afirma que o saber docente é um saber plural, ou seja, construído por diversos componentes, como por exemplo, o profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores), o de saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural), os curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). Isso exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática docente.

A formação inicial e continuada de professores se constituem em importantes fontes de saberes. Sobre os processos de formação, Lima (2011, p. 35-36) afirma que estes se inscrevem em duas etapas definidas e completares, a saber: a *formação inicial* que se revela como [...] “o primeiro momento de um longo, complexo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. E a *formação contínua* que tem como um de seus propósitos [...] “promover o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, é da natureza desta formação a aquisição de saberes e o desenvolvimento da compreensão do saber-fazer docente e do contexto educativo no qual ocorre”.

Segundo García (1999), os processos formativos contribuem significativamente para a constituição da prática docente, pois a formação é um processo contínuo que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promove a reflexividade, a autonomia e a responsabilidade pela própria profissionalização. Assim, a prática docente mantém estreita relação, principalmente com os processos de formação contínua, pois é neste nível de formação que estudamos, discutimos e refletimos sobre a compreensão da prática e do contexto em que é desenvolvida.

Concebemos, pois, que os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor são fruto de aprendizagens formais e informais, adquiridas em várias fontes (conhecimento acadêmico da educação formal, sabedoria da prática, entre outras). Tornar-se professor, e formar a prática docente constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.

### **3.2 Conhecimentos escolares: discussões teóricas**

O propósito de alcançar o conhecimento sobre o mundo acompanha os seres humanos desde os tempos mais remotos, tendo em vista que, reiteradamente, testam suas capacidades e possibilidades na busca por conhecer o mundo que os rodeia. Nessa perspectiva, “Ao longo dos séculos, veem desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados que lhes permitem conhecer a natureza das coisas e o comportamento das pessoas,” como refere Gil (2011, p. 1).

Em decorrência, a educação aparece como um desses sistemas que, em geral, é um processo resultante da experiência humana e tem na escolarização um de seus recortes. Dentre seus objetivos almeja propiciar aos educandos conhecimentos e habilidades para que possam ir além dos saberes cotidianos, assumindo-os e ampliando-os, transformando-os em competências de modo a se tornarem sujeitos ativos na mudança do seu contexto, na vivência e na convivência comunitária. Assim, o conhecimento escolar é oriundo dos espaços educacionais para construir o que se ensina e se aprende nas escolas, portanto, elemento central na aprendizagem.

A escola é, por referência, um dos principais espaços experimentados pelos sujeitos de modo sistemático, cuja proposta educativa é formada por uma intencionalidade política e pedagógica, pois, no seu compromisso em educar, é sua a responsabilidade pela apropriação, (re) construção de conhecimentos pelos estudantes contribuindo, assim para uma formação crítica. A esse respeito comporta citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010, p. 3) destacando em art. 9º:

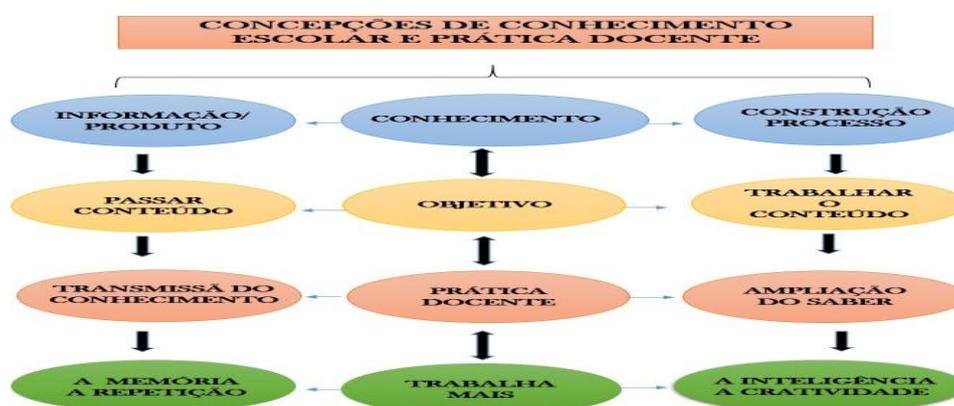
Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores, selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Segundo Santos (2009), o conhecimento escolar tem características próprias que os distingue de outras formas de conhecimentos. Não se trata de um conhecimento neutro, um produto fechado, mas sim um conhecimento em processo selecionado, ordenado e estruturado de modos particulares, nem sempre explicitado. A sua construção não é uma produção individual, e sim o resultado de um trabalho social que passa por várias transformações até chegar como produto final nas escolas.

Nesta mesma linha de pensamento, Moreira e Candau (2007) acrescentam que os conhecimentos escolares provêm de saberes e informações socialmente construídas em espaços de referências dos currículos (universidades, centros de pesquisa, mundo do trabalho, entre outros). Desse modo, o conhecimento escolar é importante, pois, ao se apropriarem dele, os estudantes desenvolvem condições para melhor compreensão da realidade social em que vivem, possibilitando que se posicionem criticamente diante do seu contexto social e exerçam a sua cidadania.

Para além de um produto pronto e acabado, presente apenas nos discursos dos professores e nos livros didáticos, o conhecimento escolar, em uma visão crítica, contempla a participação efetiva dos alunos e professores em seu processo de produção. Mas, para que esta participação aconteça, é necessário que as experiências escolares se articulem com as experiências cotidianas, favorecendo a participação dos alunos no processo de construção por meio de propostas que criem relações entre alunos e professores, entre conhecimentos científicos e culturais. (SANTOS, 2009). Dessa forma, o conhecimento escolar deixa de ser apenas produto (informações contidas em livros didáticos, por exemplo), passando a ser também processo. Portanto existem duas formas de trabalhar o conhecimento escolar (FIG. 2).

**FIGURA 2** - Concepções de conhecimento escolar e prática docente



Fonte: Reelaborada a partir da figura original que se encontra em BRASIL, 2004. p. 45.

O trabalho com o conhecimento escolar, enquanto *produto* é caracterizado pela “transmissão” de informações por meio de procedimentos metodológicos em que o professor passa o conteúdo para os alunos memorizarem. Esta prática, conforme Paulo Freire, é conhecida como *transmissora/reprodutora* e valoriza a memorização e transmissão. “Trata-se de uma atividade mecânica, desprovida de sentido, já que o significado do conhecimento, sua vinculação com a realidade, não é trabalhada” (VASCONCELLOS, 2005, p. 27).

O conhecimento escolar enquanto *processo* é trabalhado por meio de uma prática conhecida como *problematizadora/transformadora* cuja proposta estimula a inteligência e a criatividade, em processos de produção e ampliação de saberes que articulam teoria e prática. “Não dá para pensar a construção do conhecimento fora da relação com o concreto social. O pedagógico, para ser eficaz, pede esta articulação da concretude do sujeito e do real” (VASCONCELLOS, 2005, p. 38).

O papel dos conhecimentos escolares é, portanto, contribuir com uma formação cidadã, permitindo aos educandos a compreensão da realidade e a capacidade de usufruir dos conhecimentos produzidos pela sociedade, da tecnologia, dos equipamentos públicos e sociais, bem como fornecer subsídios teóricos para que os estudantes possam trabalhar melhor, transformar a realidade em que vivem e perspectivar novos horizontes e certamente viver de forma digna.

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 41), para cumprimento das funções, às quais se destinam e para o fortalecimento de sua ação sobre os sujeitos, os conhecimentos escolares necessitam ser pensados e produzidos, ou mesmo selecionados, a partir de critérios como:

- Significância: que corresponda às reais necessidades dos educandos e que esteja relacionado com suas representações mentais prévias; busca do que é relevante;
- Criticidade: que não se conforme com o que está dado na aparência, com aquilo que é manifestação imediata; que ajude a explicar o que se vive;
- Criatividade: que possa ser aplicado, transferido para outras situações; que possa fazer avançar o conhecimento; que seja ferramenta de transformação;
- Durabilidade: algo que se incorpore no sujeito como visão de mundo, que passe a fazer parte dele, porque é significativo e bem aprendido (no momento certo, da forma adequada), de tal forma que, em qualquer situação de sua vida, o sujeito esteja apto a interferir na realidade.

Estes critérios orientam para que o trabalho docente se realize por meio da identificação das necessidades dos educandos e da valorização de suas experiências sociais, num processo em que a prática docente articula conhecimento e experiência. Para além da memorização pura e simples, o que se propõe é que os educandos se apropriem de

mecanismos de produção do conhecimento e se tornem capazes de (re) construir a sua aprendizagem, reconhecendo-se como partícipes importantes nessa trajetória.

Assim, o processo de seleção do conhecimento escolar deve ser realizado pelos sistemas de ensino com apoio dos educadores, considerando o contexto social e econômico na qual esse grupo vive e atua e, notadamente, onde a escola e os sujeitos estão inseridos. (MOREIRA; CANDAU, 2007). Trata-se da necessidade de contextualizá-lo a partir da realidade social, pois este saber é uma construção humana e social. Só assim, os educandos terão uma melhor compreensão e uma ação mais consciente sobre o mundo.

O trabalho com o conhecimento escolar não se reduz a uma mera transposição da produção científica e nem à elaboração do senso comum, mas é uma ação docente que envolve escolhas, planejamento, conhecimentos científicos e pedagógicos e reflexões sobre o processo educativo, pois é por meio do conhecimento escolar que o educando tem a oportunidade de se apropriar de conhecimentos, interações e apreensões, próprias do ambiente escolar e que são fundamentais para a sua formação humana (ARAÚJO, 2011).

Moreira e Candau (2007, p. 21) afirmam, ainda, que uma educação de qualidade é aquela que propicia aos educandos conhecimentos escolares capazes torná-los sujeitos ativos na mudança do seu contexto, “São indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural”.

A compreensão da realidade é possível quando os educadores selecionam e trabalham conhecimentos escolares, garantindo o respeito e a valorização dos saberes culturais dos alunos, bem como a articulação destes com os conhecimentos escolares, contribuindo para que os educandos ampliem o olhar sobre a realidade em que vivem e compreendam o dinamismo do contexto social. Segundo Caldart (2005, p. 41), um bom critério para a seleção dos conhecimentos escolares é “analisar em que medida estes se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida”.

No entanto, observamos atualmente que o trabalho com os conhecimentos escolares tem se realizado, predominantemente, de forma distanciada das experiências do cotidiano, ocasionando desinteresse nos educandos e um grande mal estar docente, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste sentido, Caldart (2005, p. 40) afirma que, “a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana”.

O fato é que o contexto escolar atual tem sido marcado por conflitos entre um trabalho focado no conteúdo das disciplinas, fechado em si mesmo, com ênfase em avaliações, num círculo vicioso que envolve a utilização dominante de livros didáticos e numa dinâmica decorativa. E, por outro lado, um trabalho em que os saberes das disciplinas se voltam para as vivências, seus significados de forma mais enriquecedora e significativa. A respeito destas tensões que permeiam a prática dos professores Arroyo (2013, p. 32) assim considera:

As tensões estão postas entre um trabalho de conhecimentos disciplinares, frequentemente conceituais, abstratos, distantes do viver cotidiano dos alunos e dos professores e um trabalho que é forçado a olhar para as crianças, adolescentes, jovens e adultos concretos e a incorporar os significados e indagações de suas vidas nos conhecimentos curriculares; que os saberes das disciplinas se voltem para essas vivências captem suas indagações e busquem seus determinantes e explicitem seus significados; uma forma enriquecedora de ser docente-educadores, de ir construindo conhecimentos, aprendizagens, fazeres e autorias profissionais enriquecidas, alargadas.

O nosso entendimento, a exemplo do que propõe o autor, é que os educadores ampliem seus olhares para além da responsabilidade em selecionar e ministrar conhecimentos escolares e contemplem na prática docente processos educativos que atentem para as necessidades formativas e realidades socioeducacionais dos educandos para que, de fato, a educação contribua para uma formação dotada de significância e cujos conhecimentos adquiridos contribuam para melhorar a vida dos sujeitos.

### **3.3 Cultura camponesa e seus saberes**

Historicamente, o conceito de cultura tem sido concebido de diferentes formas. No século XV, o termo referia-se a cultivo da terra e de animais. Desta terminologia surgiram palavras como agricultura, por exemplo. No século XVI seu significado assumiu outras definições, passando a referir-se a mentes humanas cultivadas, no sentido de que apenas as pessoas das classes sociais com maior poder econômico e social possuíam elevado padrão de cultura. Este caráter classista de cultura foi consolidado no século XVIII, de forma que, ainda hoje, permanece aliada a ideias de arte, literatura, pintura, teatro, entre outros. Com a difusão das ideias protagonizadas pelo Iluminismo, o conceito de cultura associou-se a desenvolvimento social, sugerindo a crença de um processo harmônico da humanidade pela qual todas as sociedades passam. No século XX a noção de cultura se amplia e passa a incluir

a cultura popular como parte integrante do seu significado, permanecendo, contudo, diferentes tensões e conflitos no que diz respeito à valorização da cultura popular (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Em sintonia com esta definição de cultura, os autores supracitados afirmam que Antropologia defende que cultura, ou culturas, corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos. Assim, a cultura identifica-se com a forma geral de vida de um grupo social, sendo que a vertente denominada Antropologia Social ressalta a dimensão simbólica da cultura como um conjunto de práticas por meio das quais os significados são produzidos e compartilhados em grupo, concebendo-a como prática social, não como coisa (artes) ou estado (civilização), “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados e conhecimentos, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. [...] cultura representa um conjunto de práticas significantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 26).

Em associação a esta visão alargada do termo cultura, incluímos a compreensão de cultura camponesa, compreendendo-a como as práticas sociais humanas produzidas a partir das relações entre os sujeitos do campo e destes com a natureza, tendo como resultado o estabelecimento de modos de vida comuns, bem como o compartilhamento de significados e conhecimentos, construídos ensinados e aprendidos nas suas práticas de utilização da linguagem, conforme Tardin (2012, p. 179):

Em se tratando do campesinato, ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares, que ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza [...].

É, portanto, uma cultura constituída a partir da diversidade e pluralidade camponesa historicamente e socialmente construída, caracterizada pelos estreitos vínculos familiares, comunitários e pela relação de sobrevivência com a natureza. É a cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural.

Freire (1957) contribui com esclarecimentos que nos ajuda a entender melhor a cultura do homem do campo. Segundo ele, o contato do homem com a natureza e seus elementos é maior, mas não é por isso que os povos do campo deixam de ser influenciados por agências

sociais e por instituições culturais, como a religião, desde o nascimento, noções culturais e não espontaneamente naturais sobre astros, água, terra, árvores, animais; pelo folclore, que representa uma sabedoria oral, tradicional, porém igualmente cultural, vinda da inteligência e da sensibilidade dos homens; pela escola, que lhe dá explicações racionais a respeito da natureza – inclusive da natureza humana.

Estas reflexões nos remetem a lembrança de uma parábola narrada por Paulo Freire denominada: “A canoa”. Segundo o autor, em um extenso rio, de complicada travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro. Em uma dessas viagens, navegaram com ele um advogado e uma professora. Durante a travessia, o advogado perguntou ao barqueiro se ele entendia de leis. Aquele homem simples respondeu que não. Então o advogado compadecido da “ignorância” do barqueiro afirmou que ele havia perdido metade da vida. Neste momento a professora também entra na conversa e indaga se o barqueiro sabia ler e escrever. Como se tratava de um homem analfabeto, ele respondeu novamente que não. A situação comove a mestra que reafirma a posição do advogado de que o barqueiro havia perdido metade da vida. Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco. O barqueiro preocupado, perguntou aos dois tripulantes a bordo se sabiam nadar, e eles responderam que não. Eis que o barqueiro conclui afirmando: - Então é uma pena. Vocês perderam toda a vida<sup>6</sup>.

No texto “A canoa”, Paulo Freire discorre sobre a valorização dos diferentes saberes, pois todos eles, por mais simples que sejam, têm importância quando inseridos no seu próprio contexto. Assim, devemos valorizar as pessoas pelas diferentes vivências/competências que cada uma tem, pois cada uma delas nos pode ensinar algo diferente. “Não há saber maior ou saber menor. Há saberes diferentes”.

Partindo destas considerações, entendemos que cada saber tem valor e sua razão de existir, devendo ser valorizado como fonte de conhecimento e reflexão. No que tange à realidade escolar, compreendemos como de fundamental importância que as atividades propostas sejam articuladas em torno de conhecimentos dotados de relevância e significado para os alunos, e capazes de contribuir para a construção da identidade dos estudantes do campo e não como um aglomerado de conteúdos desconexos. A apropriação dos saberes culturais e a articulação destes com os conhecimentos escolares contribui significativamente para a ressignificação dos conhecimentos.

---

<sup>5</sup>Reelaborada a partir do texto original publicado no endereço eletrônico: [aminhaautobiografia.blogspot.com/2008/11/canoa-paulo-freire.htm](http://aminhaautobiografia.blogspot.com/2008/11/canoa-paulo-freire.htm).

No Brasil, a partir da década de 1990 se intensificaram os estudos que tratam sobre a valorização do saber cultural, bem como das relações entre cultura e conhecimento. Do mesmo modo, cresce o interesse de pesquisadores sobre a pluralidade cultural, evidenciando que vivemos esta pluralidade em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas, trazendo a necessidade de ampliação do olhar sobre estas questões e do reconhecimento da preponderância da esfera cultural na organização da vida social das pessoas, seja na cidade, seja no campo.

O fato é que a educação é um processo amplo, que não se limita apenas à escolarização. No entanto, a escola tem um papel fundamental na formação das pessoas, podendo contribuir significativamente para a vida dos sujeitos quando incorpora o patrimônio cultural da comunidade. Agindo assim, assegura que os estudantes se apropriem do saber produzido e acumulado, ao tempo em que, também, garante que estes (re) construam seus saberes. Dessa forma, é papel da escola contribuir para que os educandos ampliem o conhecimento e suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade na qual estão inseridos, (FIG. 3).

**FIGURA 3** - Função da escola, do conhecimento escolar e dos saberes da cultura camponesa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Igualmente, concebemos que a incorporação, pela escola, dos saberes da cultura camponesa contribui tanto para que os professores ampliem os seus conhecimentos e a

sensibilidade na formação do estudante, como também, na formação de sujeitos autônomos, responsáveis e emancipados. Ao valorizar os saberes da cultura camponesa como parte do trabalho pedagógico, a escola fornece subsídios para uma educação dotada de sentido e significância, rompendo com a ótica da exclusão, tanto do acesso, como também da relevância dos conhecimentos trabalhados. O respeito e a valorização dos saberes dos estudantes é condição imprescindível para essa formação.

Sobre esta questão, sabemos que no campo existe uma histórica negação de direitos, conforme dados oficiais já apresentados na introdução deste trabalho, tanto em âmbito quantitativo (matrícula, analfabetismo, entre outros) quanto qualitativos (falta de qualidade no ensino e oferta de uma educação descontextualizada e que não valoriza a vida do campo). Esta negação do direito à educação ocorre em duas vertentes. A primeira quando não se oferece condições para os estudantes acessarem a escola, seja por falta de vagas, condições de acesso ou de aprendizagem. A segunda ocorre, quando o que os estudantes aprendem na escola não é relevante e significativo para a sua formação humana, para a sua vida. A escola deve, portanto, ensinar o que é necessário e significativo para a vida e para a formação cidadã, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos educandos como forma de seguir o que orienta o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares<sup>7</sup> que reforça a importância do respeito ao saber e a cultura dos estudantes:

A negação do saber do estudante na relação pedagógica provoca e evasão escolar por falta de estímulo, porque quando não há valorização da cultura do cidadão ele se sente excluído. Quando a escola não reconhece, não respeita e não valoriza o saber do estudante, acontece à exclusão, porque se nega a identidade do estudante e seu direito de se educar como sujeito construído socialmente (BRASIL, 2004, p. 23).

Na perspectiva de valorização dos saberes dos alunos, a Educação do Campo vem despontando como uma concepção de educação proposta sob a ótica de valorização do trabalho e da cultura camponesa. Trata-se de uma reflexão pedagógica que nasceu das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo, fundamentada no compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social e com a identidade cultural dos sujeitos. Segundo Caldart (2005, p. 33), a Educação do Campo já nasceu ligada ao trabalho e à cultura do campo e, para tanto, “precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como

---

<sup>6</sup>Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Caderno 3: Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. BRASIL, 2004.

matriz formadora, que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico”.

Considerando o exposto, emerge a compreensão de que os saberes dos estudantes e da comunidade não são apenas o ponto de partida para a apropriação dos conhecimentos escolares, mas são parte integrante da formação humana e devem ser integrados ao currículo e valorizados pelos professores, pois é por meio do confronto de diferentes saberes que educandos constroem suas capacidades cognitivas, afetivas e relacionais, bem como suas competências para a cidadania.

Concluimos este subitem reafirmando que pensar a escolarização dos povos do campo vinculada à cultura camponesa supõe construir uma visão educacional ampla, cujo objetivo principal é a formação humana, pois, ao trabalhar os diferentes saberes, a escola pretende assegurar que educandos e educadores ampliem, diversifiquem, produzam e partilhem diferentes conhecimentos.

### **3.4 Articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa**

Conta uma parábola que certo professor, interessado em saberes culturais diversos, procurava na sua prática de pesquisa e docência descobrir os segredos que fundamentavam os comportamentos e as opiniões das pessoas. Um dia, nas andanças da vida, foi a uma comunidade rural para participar de uma reunião a respeito dos problemas da comunidade. Durante a reunião, de repente, o tempo fechou e ao primeiro relâmpago, seguido de forte trovão, uma dona da casa começou a cobrir os espelhos com uma toalha. Ao questionar a senhora sobre o porquê de sua ação, esta senhora respondeu-lhe dizendo que tinha este costume por acreditar que os espelhos atraíssem raios.

Devido à curiosidade do professor, os participantes da reunião começaram a questionar e buscar respostas para entender a razão pela qual os espelhos pudessem atrair raios. Esses questionamentos deram margens a uma investigação sobre os diferentes materiais que continha o espelho: a madeira, o vidro, o papelão, pregos, entre outros, e a buscar a relação desses materiais com a atração dos raios. Descobriram que a tinta de trás do vidro do espelho é do mesmo material com o qual se faz o para-raios. Portanto, o que parecia ignorância ou crendice tinha fundamento. E, no encontro respeitoso entre parceiros com diferentes saberes, o professor não desqualificou seus interlocutores como ignorantes nem desqualificou sua explicação como crendice sem sentido. Os portadores do costume de tapar espelhos com toalha não se recusaram a explicar por que tinham esse costume e, muito

menos, deixaram de buscar coletivamente o que, no espelho, tinha o poder de atrair raios. No diálogo respeitoso, realizou-se um encontro de saberes diferentes e tanto o professor como a comunidade aprenderam<sup>8</sup>.

Apropriamo-nos da *parábola do encontro de saberes* porque ela contém reflexões muito importantes sobre a articulação de conhecimentos com os saberes culturais subjacentes à população camponesa. Essa reflexão nos conduz a perceber a importância da prática docente em organizar e mediar situações capazes de assegurar o direito de educandos aos seus saberes, a sua diversidade e aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

A propósito, a *parábola* nos faz refletir ainda sobre a importância de recuperarmos o direito à cultura, tão secundarizada nos currículos e resgatarmos vínculos entre os saberes culturais e o conhecimento. Nela, a diversidade e as diferenças que marcam a formação social e cultural de um povo e de uma região são apresentadas como fator positivo e liberada de olhares preconceituosos, exemplificando com simplicidade a articulação de conhecimentos e saberes culturais, o que nos faz pensar sobre a articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa, objeto de estudo de nossa investigação.

Contudo, sabemos que abordar questões relativas à prática docente e à articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa implica, entre outras questões, em refletir sobre a necessidade de mudanças nos projetos educativos das escolas, de modo que os professores valorizem os diferentes saberes e que estes sejam integrados ao fazer educativo. Trata-se, de uma questão desafiadora, tendo em vista que as práticas escolares têm sido historicamente desenvolvidas a partir de um distanciamento da vida dos educandos, da artificialização do processo de aprendizagem e da fragmentação do conhecimento.

Sobre a fragmentação do conhecimento, Morin (2000) afirma que um dos saberes necessários à educação é a condição planetária, sobretudo na era da globalização, esse fenômeno que estamos vivendo hoje, em que tudo está conectado, assim como o planeta e seus problemas, a aceleração histórica, a quantidade de informação que não conseguimos processar e organizar. Dessa forma, verifica-se a necessidade de reestruturação dos programas escolares a partir de uma reflexão filosófica e pedagógica com vistas ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Parece simples, mas não é, sobretudo porque vivemos em uma sociedade individualista, marcada profundamente pelas desigualdades sociais, cujos reflexos agem diretamente no ambiente escolar. Por outro lado, sabemos que a

---

<sup>7</sup>Reelaborada a partir da parábola original que se encontra no Caderno 3 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB, Caderno 3, 2004. p. 57-59.

escola tem um papel relevante na formação para a cidadania e, por isso, carrega consigo mesma essa enorme responsabilidade.

Morin (2000) defende que é preciso reformar o pensamento para reformar o ensino educativo, ao tempo em que também diz ser necessário reformar o ensino educativo para reformar o pensamento. Estas são questões fundamentais tanto para a reestruturação das práticas sociais como também das práticas pedagógicas. O sonho de construção de uma sociedade melhor, mais humana, mais fraterna, mais solidária (Terra Pátria) passa, necessariamente, pelo desafio de formar cidadãos com consciência planetária.

Neste cenário de possibilidades, a educação tem responsabilidade essencial na preparação das novas gerações devendo os seus atores principais (educadores, famílias, governos e sociedade) estarem atentos aos processos de educação e escolarização, sobretudo se os mesmos contemplam reflexões sobre as problemáticas humanas e sociais e, ainda, a proposição de vivências reflexivas e contextualizadas que estimulem as novas gerações a pensarem em soluções para os problemas sociais que estão postos.

Nas últimas décadas, a escola vem se reconfigurando como uma instituição que desfruta de notório protagonismo no âmbito da aquisição e produção de conhecimentos, o que tem repercutido em mudanças positivas frente às demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, com corroborado em Lima (2006, p. 36):

Os espaços de aprendizagem ampliam-se, os saberes e os conhecimentos são constantemente ressignificados e a educação abre-se para a diversidade, levando em conta as exigências do mundo contemporâneo no sentido de construir uma sociedade mais justa e mais democrática, construindo, na verdade, novos cenários para sonhos que não envelhecem.

Partindo das considerações de Lima (2006) sobre ampliação dos espaços de aprendizagem, ressignificação dos conhecimentos e diversidade cultural presentes no ambiente escolar na contemporaneidade, apresentamos três razões pelas quais entendemos ser importante a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa com o objetivo de ampliar as discussões referentes à nossa proposta investigativa. A primeira diz respeito a fatores que as ciências pedagógicas contemporâneas consideram como relevantes para a aprendizagem, conforme Vasconcellos (2005, p. 26):

[...] - O conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, com a mediação do professor (e não pela transmissão);  
- O conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo (e não pela ação do professor);

[...] - O aluno traz uma bagagem cultural (o novo conhecimento não se dá a não ser a partir do anterior).

Diante destas considerações, entendemos que a aprendizagem escolar ocorre por meio da relação do sujeito com o objeto, com a realidade na qual está inserido e a partir dos saberes que os educandos já possuem. Assim, o trabalho com os conhecimentos escolares exige uma prática consciente, fundamentada em conceitos epistemológicos, bem como promotora de processos educativos que favorecem a interação entre educador-educando-objeto-conhecimento-realidade. Notadamente, a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa se inclui neste processo.

A segunda questão refere-se à diversidade sociocultural presente no ambiente escolar, ocasionada, principalmente, pela universalização do Ensino Fundamental. Na acepção de Arroyo (2013, p. 148), a diversidade de experiências socioculturais, de concepções de mundo que chegam à escola atualmente é variada e vai além do que vem ocultando as categorias genéricas definidas pelos níveis e modalidades de educação. Essa diversidade, rica em saberes e conhecimentos, pode (e deve) ser parte dos projetos educativos da escola. Nesse sentido o que se propõe é que esta riqueza de saberes (saberes da cultura camponesa) seja incorporada aos conhecimentos escolares, oportunizando aos educandos a construção de uma identidade política enquanto sujeitos de conhecimentos e experiências. A terceira refere-se à abordagem fragmentada do conteúdo que, conforme já mencionamos, causa desinteresse nos educandos e, conseqüentemente, a insatisfação dos docentes. O trabalho com conteúdos fragmentados e distantes das vivências não atende aos interesses dos alunos e não respeita as especificidades do campo.

A inserção efetiva dos alunos das escolas do campo ocorre por meio de processos educativos que vão além da seleção crítica de conteúdos, das tradicionais formas de organização das práticas, caracterizadas basicamente pelo uso do livro didático, pelo professor, enquanto único sujeito que ensina e a sala de aula como único espaço de aprendizagem. Por esta proposta (articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa) os processos de aprendizagem ocorrem pelo respeito, valorização dos saberes dos educandos e a incorporação desses aos conhecimentos escolares.

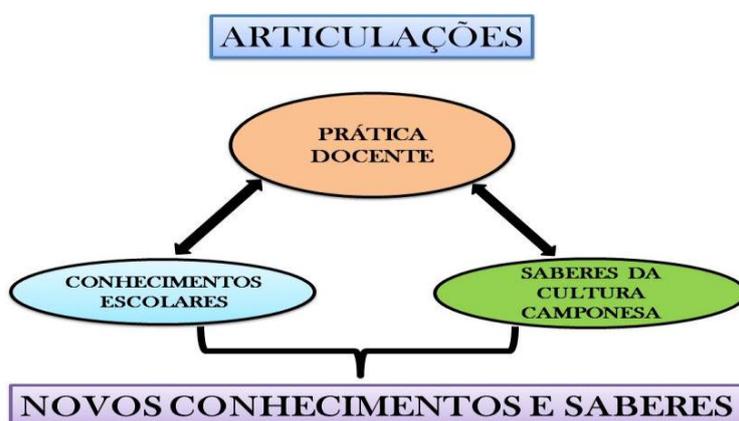
O entendimento, portanto, é que os conhecimentos escolares não podem ficar restritos a informações estanques de disciplinas fragmentadas. Os educandos precisam fazer/entender como se processam essas articulações, para romper com a visão compartimentada do conhecimento. Referenciando essa questão, Zabala (1998, p. 30) menciona:

Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Ao trabalhar os conhecimentos escolares, faz-se necessário que os professores não se limitem apenas a ministrar o conteúdo da sua matéria, mas que possa articulá-los a outros saberes que os estudantes já possuem e que são relevantes para eles. Deste modo, o conhecimento escolar é um dos elementos necessários, cujo saber, ajuda o educando a fazer articulações destes com outras disciplinas e com outros saberes já construídos, bem como com a sua vida e a sua cultura. Se o conteúdo trabalhado não conseguir provocar interações nos educandos sobre a realidade em que vivem, provavelmente ele será rapidamente descartado e não estará, portanto, cumprindo a sua função educativa.

A articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa se torna possível quando os educadores selecionam e organizam nas salas de aula e em outros espaços escolares e/ou comunitários experiências educativas de aprendizagem, assegurando que os educandos sejam inseridos em práticas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais (FIG. 4):

**FIGURA 4 -** Articulação de conhecimentos escolares a saberes da cultura camponesa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dizemos, pois, em relação à discussão empreendida, que a prática docente dos professores das escolas do campo deve contemplar saberes que possam contribuir para a preservação e transformações dos processos sociais do campo para além da escolarização dos sujeitos. Para concretizá-la faz-se necessário, entre outras questões, que se estabeleça como

eixo estruturante uma proposta que integre as diversas áreas do conhecimento, de forma contextualizada, integrando, estreitando e respeitando os vínculos entre escola e comunidade, entre conhecimentos escolares e cultura camponesa.

Portanto, uma escola do campo precisa assegurar que a prática docente faça a articulação entre conhecimento escolar e saberes da cultura camponesa e que estes sejam construídos a partir do vínculo entre escola e comunidade, no sentido de fazer da educação, concretamente, um espaço de desenvolvimento social e cultural.

# Capítulo IV

## Descrevendo o Caminho do Estudo



## **CAPÍTULO IV**

### **DESCREVENDO O CAMINHO DO ESTUDO: A METODOLOGIA**

A pesquisa científica representa dispositivo acadêmico fundamental na elaboração de novas formas de trabalho e compreensão da realidade, na busca de respostas a problemas e desafios que permeiam a realidade humana. No contexto educacional, a rigor, seu objetivo é construir interpretações sobre formas como os povos transmitem sua cultura, criam instituições escolares e teorias que as orientam. Sua relevância deve-se ao fato de oportunizar aos educadores e pesquisadores acessarem conhecimentos sobre as ideias e novos modos de aprender e de ensinar utilizados/vivenciados pela humanidade ao longo dos tempos e, assim, contribuir para o alargamento do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender às demandas educacionais contemporâneas.

Segundo Gil (2011, p. 26), o principal objetivo desta modalidade de pesquisa é [...] “descobrir respostas para os problemas mediante o emprego do procedimento científico”. Essa compreensão é que conduz o pesquisador a estabelecer um caminho, uma metodologia que o leve a esse “descobrimento”, que o conduza ao encontro dessa “resposta”, enfim um caminho que o ajude a transitar pelos meandros da pesquisa, pelas dobras de suas intencionalidades.

Partindo destas considerações iniciais, entendemos que, para pesquisar, é necessário ter compromisso ético, conhecimento da realidade, aporte teórico-metodológico e técnicas de pesquisa que possibilitem a construção do conhecimento de forma científica. Para Richardson (2012), a produção do conhecimento científico baseia-se em uma rede de pressupostos ontológicos que fazem com que o pesquisador interprete o mundo de uma determinada perspectiva. Supõe compreender que se trata de uma ação que envolve complexidade e compromisso com a tarefa a investigar, que comporta esforços de observar, refletir e analisar dados e informações sobre a realidade pesquisada, as vivências e práticas dos sujeitos, bem como os contextos de investigação.

Com esse entendimento sobre a pesquisa, e diante de nossas interrogações sobre a prática docente nas escolas do campo, reiteramos que, o estudo que desenvolvemos, tem como problema a seguinte questão: Quais articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa se realizam na prática de professores da escola do campo?

Ao buscar respostas e ou compreensões dessa problemática estruturamos o presente capítulo, contendo os pressupostos teórico-metodológicos que anteparam o estudo, para bem

descrever o caminho percorrido no processo de materialização da pesquisa. Nesta caminhada incluem-se, portanto, a caracterização da pesquisa, o cenário do estudo e seus interlocutores e os procedimentos de produção e de análise de dados, com realce para os eixos categoriais delineados, como suporte ao processo analítico.

#### **4.1 A pesquisa e sua caracterização**

A proposta metodológica desta investigação se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa. Por que a pesquisa qualitativa? Porque, segundo os teóricos que a fundamentam (RICHARDSON, 2012; GODOY, 1995, entre outros) esta modalidade de pesquisa possibilita uma compreensão do real, que é traduzida e exposta em cada discurso dos interlocutores, revelando-nos, assim, o modo de trabalhar, crenças, valores, atitudes, impressões, sentimentos, convicções, experiências de vida e saberes docentes. Permite, pois, a inserção do pesquisador no contexto da investigação, aproximando-o do problema a ser pesquisado, bem como dos interlocutores que vivenciam e compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais, sujeitas a uma relação que se caracteriza pela sua natureza dinâmica, viva e interativa.

Richardson (2012, p. 80) comenta que [...] “a metodologia qualitativa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuindo no processo de mudança de determinado grupo”. Implica dizer, desse modo, que a pesquisa qualitativa não possui um padrão único, porque aceita que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem do investigador – sua concepção, seus valores, seus objetivos.

Nessa perspectiva, Godoy (1995, p. 57) afirma sobre potencialidades da pesquisa qualitativa:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo, buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvida, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Tomando como base teórica o contexto qualitativo, por nos oferecer possibilidades de compreender os fenômenos, as práticas docentes na escola do campo e a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa, decidimos pela abordagem narrativa, tendo em vista sua capacidade de estimular a busca de significações, rememorando,

identificando similaridades e especificidades. A propósito, Connely e Clandinin (1995, p. 12), ao tratarem sobre a pesquisa narrativa advertem que esta expressa, ao menos, um triplo sentido: o fenômeno que se investiga (a narrativa como produto e resultado escrito falado); o método de investigação (investigação narrativa, como forma de construir/analisar os fenômenos narrativos) e o uso que se pode fazer da narrativa com diferentes finalidades (por exemplo, promover, mediante reflexão biográfica-narrativa, o intercâmbio entre a formação do professor e seus reflexos na prática docente).

A abordagem narrativa, que também chamamos de enfoque biográfico-narrativo, oferece a possibilidade de ouvir os professores do campo, razão por que dizemos que se trata de um caminho investigativo que permite àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade circundante, uma vez que passado se reflete no presente, permitindo que o investigador acesse a realidade por meio da visão de seus protagonistas, reforçando a ideia de que “Narrar exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece as diversas experiências vividas por cada sujeito” (PINTO *et al*, 2008, p. 22).

No que se refere ao estudo em pauta, a evidência é que, segundo a literatura pertinente, por muito tempo as pessoas do campo tiveram as suas vozes silenciadas, uma vez que não se apresentavam como sujeitos de pesquisa em educação. Entretanto, o que se tem evidenciado é um retorno, ou mesmo um interesse necessário, em relação à temática educação camponesa, aspecto referendado em Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 9), ao registrarem que “[...] o silenciamento e esquecimento não tem mais sentido, se torna urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo”. O fato é que, ainda, pouco se sabe sobre seus desafios, suas angústias, suas vitórias, seus caminhos, suas práticas docentes. Menos ainda sabemos sobre os caminhos trilhados na articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares com os quais trabalham cotidianamente. Consideramos, pois, fundamental introduzir conhecimento sobre o cotidiano escolar a partir da voz dos seus protagonistas.

Segundo Sanchez, García e Villajos, em seu texto *La investigación biográfico narrativa em educación*, o método biográfico proporciona maior controle sobre as informações, não somente por meio da narrativa do sujeito biografado, mas também por complementar-se com as declarações das pessoas que constituem o entorno social imediato dos sujeitos, proporcionando novas informações que servem para uma melhor compreensão do problema investigado. Este método utiliza três tipos de diferentes narrativas: os relatos de vida tal como são contados pelos narradores; as histórias de vida enquanto reconstruções

biográficas auxiliados pelos relatos e outras fontes complementares; e os biogramas representados por uma vasta gama de biografias pessoais.

Em reforço a esta explicação as autoras em tela informam que a investigação biográfico-narrativa inclui quatro elementos:

- 1- Um narrador que nos conta suas experiências de vida;
- 2- Um interprete, o investigador, que colabora e lê os relatos para elaborar um informe;
- 3- Textos, que o narrador coleta e o relatório de investigação
- 4- Leitores.

Assim considerando, trabalhar com esse método requer como passo inicial a decisão do investigador pelo estudo de um tema que pretende estudar biograficamente, o que implica adotar instrumentos de produção e registro de informações. Na sequência com o contributo de um marco teórico realiza a análise das informações e reflexões que extrai do material produzido. O último passo é a escrita do texto para posterior publicação.

Nesta mesma perspectiva, Bolívar, Domingo e Fernández (2011. p. 18) utilizam o termo “investigação biográfica-narrativa” como uma categoria ampla que inclui um extenso conjunto de modos de obter e analisar relatos: histórias de vida, história oral, escritos e narrativas autobiográficas, entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos biográficos, testemunhos.

O enfoque biográfico-narrativo como modalidade de investigação revelou-se apropriado para as demandas do estudo que ora empreendemos, visto que possibilitou o reconhecimento das vozes desses sujeitos como construtores de conhecimentos, de práticas, e de saberes oriundos de experiências pessoais e profissionais, pois se trata de uma abordagem que valoriza o saber popular construído nos moldes biografização/narrativass voltando-se para a análise dos conhecimentos da prática, das histórias particulares cheias de significados e, sobretudo da capacidade de representação das vozes dos atores professores.

Para Souza (2006), as abordagens das narrativas constituem estratégias pertinentes e férteis para a compreensão dos mundos escolares, de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em formação. Apegamo-nos, também, a este viés destacado pelo autor, que reforça que as narrativas também são ferramentas de e para formação porque partem do entendimento de que o sujeito assume consciência de si e de suas aprendizagens e experiências quando vive, simultaneamente, os papéis de ator investigador da sua própria história.

A utilização de narrativas como instrumento de formação de professores tem sido praticada cada vez mais nos últimos anos, pois se acredita que a inclusão deste profissional como sujeito de sua própria história pode ser o ponto de partida para uma formação e uma prática reflexiva, já que a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação autodeterminando a sua trajetória. No entanto, é preciso que esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares afetivos, a por em dúvida crenças e preconceitos e a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Dessa forma, a produção de narrativas serve tanto como instrumento de pesquisa como também como ferramenta para formação de professores. Ela permite desvendar elementos por parte dos próprios sujeitos da narração que, muitas vezes, nunca haviam sido estimulados, favorecendo a expressão organizada dos pensamentos, aprendizagens e experiências. Foi com estes propósitos que trabalhamos com a pesquisa narrativa.

#### **4.2 O cenário da pesquisa**

O cenário da investigação é a Unidade Escolar João Soares de Brito, situada na localidade Palmeirinha, distante, aproximadamente, 48 km de Castelo do Piauí, município sede. O povoamento dessa comunidade ocorreu no início século XIX quando o lugar servia de rancho para os retirantes que migravam do Ceará em direção a Oeiras (primeira capital do Piauí). Muitos desses migrantes ali se estabeleceram e iniciaram o desbravamento das terras por meio do cultivo de palmeiras, da criação extensiva de gado, bovinos e caprinos, da agricultura de subsistência e da exploração do extrativismo vegetal da palha de carnaúba, conforme ilustra o depoimento da Senhora Helena Teixeira<sup>9</sup>:

*No ano de 1800 as terras da Palmeirinha serviam de rancho para os retirantes que se deslocavam das terras cearenses com medo da seca, rumo a Oeiras, antiga capital do Piauí ou para a Vila Surubim, hoje cidade de Campo Maior. Um deles resolve ficar aqui, o Sr. Luís com sua família. Neste local planta uma palmeira e batiza a comunidade com o nome de Palmeirinha. Em 1893 o Senhor Pedro Soares de Brito adquire uma grande*

---

<sup>8</sup> Helena Soares Teixeira é neta do senhor Pedro Soares de Brito, um dos fundadores da comunidade Palmeirinha. Reside no lugar desde sua infância. É líder comunitária, gestora da Unidade Escolar João Soares de Brito e catequista. Participou como convidada de duas Rodas de Conversas. As suas contribuições foram de fundamental importância para a caracterização do cenário da pesquisa, conhecimento da história de Palmeirinha e do trabalho realizado na escola.

*quantidade de terras (800 hectares) e se situa aqui com mais cinco famílias. A sobrevivência era garantida por meio da criação de gado e cabra, da agricultura e do extrativismo das palmeiras de carnaúba.*

Em 1896, o Senhor Pedro Soares de Brito faleceu e deixou as terras de Palmeirinha como herança para seus filhos, entre eles o Senhor João Soares de Brito que se casou com a Senhora Josefa Álvares de Lima com quem teve 7 (sete) filhos, que também se casaram e continuaram morando em Palmeirinha. E foi desta forma que o lugar foi crescendo e sendo povoado a partir das relações familiares e de parentesco na comunidade, como enfoca Nita (uma das interlocutoras da pesquisa): *“Na comunidade, os vínculos familiares e comunitários são muito fortes, pois quem não é parente de sangue já tem vínculos fortes porque já se tornou parente por conta de casamentos, convívios diários na escola, trabalho, na religião e no lazer”*. É no cotidiano das relações de trabalho e convívio familiar e comunitário que os moradores da comunidade, inclusive os professores, constroem suas identidades como sujeitos históricos.

Atualmente a comunidade possui cerca de 50 (cinquenta) famílias e 235 (duzentos e trinta e cinco) habitantes que sobrevivem da agricultura de subsistência, como o cultivo do arroz, feijão, mandioca e caju, da criação de animais de pequeno porte: porcos, ovelhas e cabras e da exploração da palha de carnaúba, condição expressa na narração de Nita:

*Palmeirinha, lugar de terras altas e baixas, de clima quente onde as chuvas se concentram geralmente dos meses de janeiro a julho. Possui terras férteis que podem produzir vários tipos de alimentos. Os mais cultivados são: milho, feijão e mandioca. Os moradores criam porcos, cabras e ovelhas.*

É uma comunidade consideravelmente assistida pelas políticas públicas. Possui uma creche onde são atendidas 25 crianças na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, posto de saúde, onde são realizados atendimentos médicos do Programa Saúde da Família, um setor público de abastecimento de água, energia elétrica, uma capela onde são realizadas missas, novenas e festejos de santos, além de um clube, mercearias e bares, entre outros.

A Unidade Escolar João Soares de Brito é a principal instituição pública da comunidade tendo em vista que foi a primeira escola rural a atender alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, desde 2001. A escola tem como missão propiciar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Sua visão de futuro é acreditar que através da educação é possível uma transformação social, a reestruturação de valores e princípios que ajudam os alunos e suas famílias a viverem dignamente. Seu objetivo é fazer com que todos os seus alunos aprendam a leitura crítica das

diferentes linguagens e desenvolvam todas as habilidades propostas no processo de ensino (PIAUÍ, 2013).

Na comunidade Palmeirinha, a Unidade Escolar João Soares de Brito é uma instituição social e cultural, mobilizadora para os seus educandos e para a comunidade local, pois, em todas as visitas que realizamos, percebemos grande movimentação em torno da escola, principalmente em ações que mantêm estreita relação com a comunidade, entre as quais destacamos: reuniões para tratar assuntos referentes à educação ou a outras questões de interesse comunitário, mobilização de serviços de saúde, assistência com vistas a garantir os direitos das crianças e adolescentes.

No ambiente desta escola, uma organização que lhe confere uma boa aceitação por parte das famílias e da comunidade local. A sua organização administrativo-pedagógica busca alternativas para resolver os problemas que interferem no ensino e aprendizagem por meio da implantação de projetos educativos, parceria com as famílias e a comunidade escolar, proporcionando condições necessárias para que os alunos aprendam. Assim, a identidade desta escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se nos saberes da cultura camponesa como parte do processo educativo.

Esta escola é reconhecida por ser um espaço representativo de grande parte das experiências educativas escolas do campo. Sua escolha, como cenário de nosso estudo, foi norteada pelo fato de a maioria de seus professores residirem na comunidade, ou em outras comunidades rurais adjacentes. Logo, emprega pessoas que convivem nos mesmos espaços culturais, que compartilham saberes da mesma cultura camponesa e são, na verdade, produtoras desses saberes, são tributárias dessa cultura.

Fisicamente, a escola encontra-se em bom estado de conservação, com mobiliários adequados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. A estrutura física dispõe de uma área externa coberta, uma cantina, uma sala da diretoria, dois banheiros femininos e dois masculinos, quatro salas de aula e um laboratório de informática. Conforme (FIG.5 e 6).

**FIGURA 5:** Foto da U. E. João Soares de Brito **FIGURA 6:** Foto das crianças no pátio da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola funciona em dois turnos, pela manhã atende 43 alunos matriculados do 1º ao 5º ano e, à tarde, 34 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é formado por 7 professores que trabalham nos dois turnos. A equipe gestora é composta por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Na escola trabalham também 5 pessoas nos serviços de limpeza, merenda escola e apoio técnico.

A estrutura administrativa e pedagógica da Unidade Escolar João Soares de Brito é influenciada pelo Programa Gestão Nota 10<sup>10</sup>, implantado em 2008, uma política do Instituto Ayrton Senna, dirigida a gestores, tanto no âmbito das escolas quanto das secretarias de educação. Os seus objetivos são elevar a qualidade da aprendizagem de forma equitativa, promover a articulação de todas as condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino, e fortalecer a competência técnica das lideranças e das equipes de trabalho, criando uma interação ativa e cooperativa entre a escola, Secretaria de Educação e comunidade escolar e local.

Orientada pela metodologia de trabalho deste programa, a escola trabalha com um conjunto de sete indicadores de sucesso que funcionam como termômetro da qualidade de educação, são eles: compromisso efetivo com o cumprimento de 100% dos 200 dias letivos e 800 horas; 98% de frequência de professores; 98% de frequência de alunos; 95% de alfabetização aos 7 anos; correção do fluxo escolar 5%; 95% de aprovação escolar e 2% de abandono.

Segundo a diretora da escola, Helena Teixeira, a Unidade Escolar João Soares de Brito se destaca pelos excelentes resultados. Em 2013 obteve nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) 97% de aprovação, 0% de abandono e 7% de distorção de idade-

---

Disponível em: [senna.globo.com/institutoayrtonsenna/.../programas\\_gestaonota10.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/.../programas_gestaonota10.asp).

série. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) a aprovação foi de 100%, o abandono foi 0% e a distorção 18%.

### 4.3 Os sujeitos da pesquisa

A escolha dos interlocutores deu-se em razão dos mesmos trabalharem na U.E. João Soares de Brito e maioria residir em comunidades rurais, ou seja, em espaços culturais em que são produtores de saberes da cultura camponesa. Assim, a produção de suas narrativas acerca de práticas professorais em escolas do campo, contempla informações sobre essa prática e a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa.

Ao todo são 7 (sete) professores que trabalham em turmas do 6º ao 9º ano com as disciplinas de: Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Matemática. Esta representação contempla diferentes realidades marcadas pelas diversas experiências de ensino, por distintos itinerários socioculturais e de representações que construíram de si mesmos, e do seu ambiente humano natural de vida e de trabalho na escola do campo. Os professores dessa escola que atuam em turmas do 6º ao 9º estão sendo os sujeitos-interlocutores que apropriadamente denominamos de “Os Narradores de Palmeirinha”. Para preservação de suas identidades acordamos com os interlocutores denominá-los de: Mário, Vilma, Maria, José, Helen, Nita e Maia.

#### QUADRO 12 - Perfil biográfico dos interlocutores

Interlocutores	Faixa etária	Endereço	graduação e pós-graduação	Tempo de experiência docente	Anos de trabalho na escola	Anos e disciplina(s) que ministram
1 Mário	36 a 45 anos	Zona urbana – Castelo do Piauí	Licenciatura em Normal Superior. Licenciatura Plena em Letras Espanhol (incompleto) Especialização em Gestão e Supervisão Escolar.	5 anos	5 anos	6º ao 9º ano. História, Matemática e Inglês.
2 Vilma	36 a 45 anos	Comunidade Palmeirinha	Licenciatura Plena em Pedagogia (concluindo)	3 anos	3 anos	6º ao 9º ano. Ciências
3 Maria	36 a 45 anos	Comunidade Palmeirinha	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.	20 anos	16 anos	6º ano. Língua Portuguesa

4 José	36 a 45 anos	Zona urbana – Juazeiro do Piauí	Licenciatura em Língua Portuguesa. Especialização em Gestão Escolar.	15 anos	8 anos	6º ao 9º ano. Matemática, Geografia, História e Artes.
5 Helen	36 a 45 anos	Zona Rural Comunidade Canto do Agreste	Licenciatura em Pedagogia.	25 anos	5 anos	6º ao 9º ano. Artes e Ensino Religioso.
6 Nita	36 a 45 anos	Comunidade Palmeirinha	Licenciatura em Língua Portuguesa. Especialização em Psicopedagogia Institucional.	16 anos	16 anos	6º ao 9º ano. Língua Portuguesa, História e Geografia.
7 Maia	20 a 25 anos	Zona Rural Comunidade Simpatia	Licenciatura Plena em Biologia.	1 ano	6 meses	6º ao 9º ano. Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia.

Fonte: Dados da pesquisadora

A consolidação dos dados da ficha de identificação, inclusa nos Diários de Aula, permitiu a construção do perfil formativo e profissional dos interlocutores, possibilitando conhecer algumas características desse grupo de professores e registrar que dois são do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Todos têm formação superior, embora a maioria não atue na área específica de sua formação. Quatro professores fizeram curso superior em períodos de férias ofertados por meio de convênio da Prefeitura Municipal de Castelo do Piauí e a Universidade Estadual – UESPI. Os demais cursaram em faculdades particulares.

Quatro interlocutores possuem especialização na área de educação, sendo dois em Gestão e Supervisão Escolar, uma em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e outra em Psicopedagogia Institucional. O fato dos professores terem buscado instituições particulares para cursar pós-graduação, revela que estes não ficaram à espera de convênios ou da oferta pela Rede Municipal de Educação para ampliar seu nível de qualificação, demonstrando o interesse em ascenderem profissionalmente e qualificarem-se para o desempenho de suas funções.

Ainda em relação ao perfil profissional, três professoras estão no ciclo inicial da carreira docente, possuindo menos de cinco anos de experiência. Os demais professores possuem mais de quinze anos de exercício na carreira docente. Sobre o tempo de trabalho na escola, existe uma grande variação que vai de seis meses a dezesseis anos. Apenas dois professores residem na cidade, os demais moram no campo. Seis, dos sete professores possuem entre 36 a 45 cinco anos de idade, apenas uma professora possui entre 20 e 25 anos e iniciou recentemente a carreira de professora.

Para buscarmos o engajamento deste grupo de interlocutores procuramos conversar individualmente com cada um para sentirmos sua predisposição em participar assegurando-lhes a preservação de sua identidade através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (APÊNDICE A).

#### **4.4 A produção e a análise de dados**

Segundo Richardson (2012), os pesquisadores qualitativos têm à disposição diversas técnicas de coleta de dados, cada uma com suas vantagens e fragilidades. Dessa forma, o formato investigativo da pesquisa narrativa representa uma categoria ampla que inclui um conjunto de modos de se conseguir produzir e analisar relatos: histórias de vida, história oral, escritos e narrativas autobiográficas, entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, testemunhos, (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Essa diversidade é também apontada por Connelly e Clandinin (1995), ao afirmarem que existe uma variedade de fontes de dados narrativos e uma diversidade de instrumentos por meio dos quais os dados são produzidos: notas de campo, diários, transcrição de entrevistas, observações, relatos, cartas, escritos autobiográficos e biográficos, portfólios, cadernetas de aprendizagem, boletins, regulamentos, fotografias e outros.

Em meio a esta diversidade de possibilidades, para demandar a presente proposta investigativa, utilizamos como dispositivos para a produção de dados os Diários de Aula, as Rodas de Conversas e a Observação. Os Diários de Aula se configuram como instrumentos por meio dos quais os professores registram sua prática docente e suas memórias e concepções sobre os conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. As Rodas de Conversa prefiguram, na sua condição de técnica de produção de dados, uma forma dos interlocutores da pesquisa executarem um movimento autorreflexivo, de socialização e de troca de saberes a respeito do objeto de estudo. A Observação, enquanto técnica, se constitui em um procedimento no qual o pesquisador observa de forma sensível, aberta e mensurável com o propósito de questionar sobre o que, por que e como são os fenômenos investigados.

##### **4.4.1 Apresentando o Diário de Aula**

O Diário de Aula apresenta-se dentro das metodologias qualitativas como um instrumento apropriado de análise da prática e do pensamento do professor atuante em sala de aula, pois permite não só explicar ações do professor, como também possibilita a estes a

compreensão dos processos de constituição da prática docente. Para Zabalza (2004, p. 27), ao escrever o Diário, o professor reconstrói a sua prática apropriando-se da reflexão:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar).

Ao decidirmos pela utilização do Diário, consideramos que este instrumento possibilita uma leitura sobre a prática docente. “É o diálogo que o professor, por meio da leitura e reflexão, trava consigo mesmo em relação à sua atuação nas salas”, (ZABALZA, 2004, p. 45). Neste caso, investigar a articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa na prática docente, implica a necessidade, tanto de registro das aulas, quanto de uma análise reflexiva dessas aulas pelos professores. A escrita reflexiva, da qual o Diário é portador, mobiliza pensamentos, tomada de consciência e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de conhecimentos e respostas para o problema proposto.

Sobre o Diário, André e Pontin (2010, p. 13) o fundamenta como um importante instrumento de pesquisa e reflexão sobre a prática docente, pois contribui com processos de reflexividade sobre prática docente, possibilitando a reorganização da aprendizagem e fornecendo ao professor informações sobre aprendizagem dos alunos e sobre o seu ensino. “Assim, vemos o diário como um instrumento de reflexões e de tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento do ensino”,

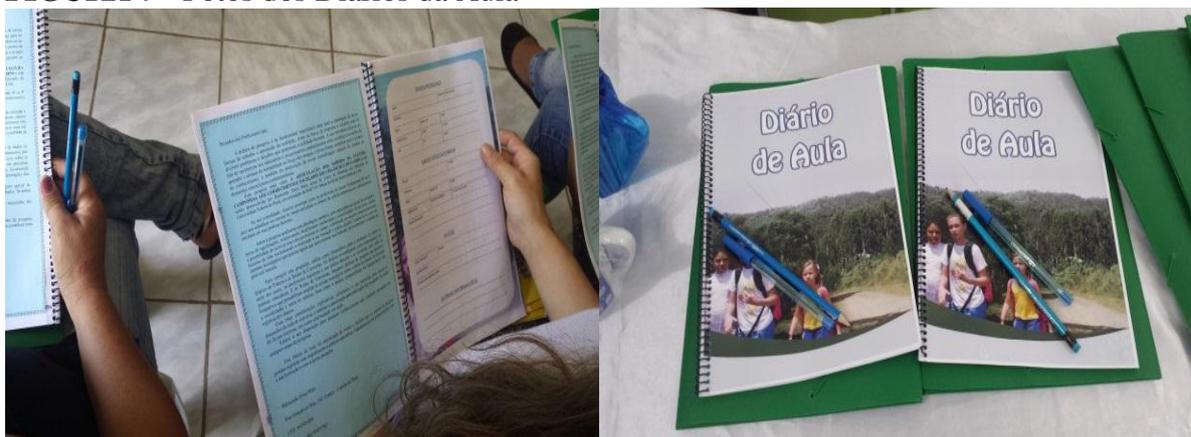
No processo de construção de um Diário de Aula, Zabalza (2004) orienta que o pesquisador esteja atento aos seguintes aspectos:

- a) Solicitação – trata-se da instrução que se dá a quem vai realizar o Diário. Esta instrução deve ser coerente com a sua finalidade.
- b) Periodicidade - sugere que os registros sejam feitos duas vezes por semana, e que o narrador considere a periodicidade dos fatos narrados, ou seja, que o Diário seja um reflexo, o mais fiel possível, da realidade que se pretende narrar.
- c) Quantidade – neste aspecto o importante é garantir que haja informação suficiente para poder extrair dela a visão das coisas que o narrador quer refletir no texto.

- d) Conteúdo – orienta que não convém limitar ou predeterminar os conteúdos do Diário, mas este item fica subordinado à solicitação do pesquisador.
- e) Duração – não deve ser menor que o período ou o processo que deseja cobrir. A sugestão é que seja escrito a médio e longo prazo.

Nessa perspectiva, decidimos pela confecção de um Diário de Aula, contemplando informações que pudessem orientar a escrita do mesmo, observando os seguintes aspectos: capa ilustrada com o título do trabalho, contracapa com a apresentação do Diário e informações breves sobre o objeto de estudo, questões para identificação do participante, roteiro orientado para que os professores registrassem seus dados pessoais, formativos e profissionais. Com esse direcionamento os “Narradores de Palmeirinha” se sentiram mais fortalecidos para produção de suas narrativas (FIG. 7).

**FIGURA 7 - Fotos dos Diários da Aula**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por meio do registro nos Diários, os professores narraram sobre sua atuação em sala de aula, evidenciando como articulam os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa, segundo suas convicções e interpretações. As narrativas permitiu-nos ir ao encontro do tempo (passado e presente) de um lugar repleto de histórias, acontecimentos, ideias, vozes e ações bem sucedidas na área da educação. Ao narrarem sobre suas experiências como professores de escolas do campo, conduziram-nos ao encontro de saberes, provocando em nós dúvidas, reflexões e desejos de com eles construir conhecimentos. Suas narrativas foram produzidas a partir da memória de um tempo e de um lugar que evoca sentimentos, conhecimentos e saberes singulares.

#### 4.4.2 Apresentando as Rodas de Conversa

Concomitantemente ao registro dos Diários de Aula pelos professores, realizamos as Rodas de Conversas. Ao todo, foram realizadas três Rodas, cuja proposta contemplou a apresentação da pesquisa, a socialização de saberes sobre a prática docente e a promoção de reflexões sobre a escrita dos Diários, entre outros aspectos esclarecedores do desenvolvimento do estudo.

As Rodas de Conversas, enquanto técnicas de pesquisa configuram processos formativos que possibilitam o exercício reflexivo do sujeito e, em decorrência, colaboram com a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos. Como dispositivos de produção de dados, propiciam o envolvimento e a conscientização dos participantes no sentido de uma efetiva contribuição. Para Warschauer (2004), a Roda é uma técnica que não pode ser reproduzida sem a sensibilização e envolvimento dos participantes. Segundo essa autora, trata-se, ainda, de uma antiga vivência presente nos trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, nas comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões, entre outros.

Em Freire (2002), encontramos a descrição de que a Roda é um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade de fala e de expressão proporciona ao grupo e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão de seus próprios conflitos. No campo da educação, Celestin Freinet e Paulo Freire desenvolveram abordagens similares com princípios semelhantes, seja por intermédio de atividades colaborativas das classes de Freinet, registradas no “Livro da Vida”, seja nos “Círculos de Cultura”, utilizados no método freiriano de alfabetização.

Considerando essas orientações, fizemos das Rodas momentos de compartilhamento de histórias vividas pessoal e profissionalmente com estímulo à participação, atentando para o acolhimento do grupo, primando pelo diálogo e troca de saberes, de modo que os professores se sentissem à vontade para expor suas concepções sobre o objeto de estudo. Com este propósito, denominamos estes momentos coletivos como “Roda, Café e Conversa: diálogos sobre a prática docente dos professores de escolas do campo”.

Na primeira Roda, apresentamos os principais aspectos da pesquisa, destacando a metodologia. Essa intervenção foi necessária para que os professores compreendessem a relevância do trabalho e conhecessem a finalidade do Diário de Aula e das Rodas de Conversas (FIG. 08 e 09).

**FIGURAS 08 e 09:** Fotos das Rodas de Conversas  
 “Roda, café e conversa: diálogos sobre a prática docente nas escolas do campo”.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na segunda Roda, o mote de desenvolvimento da conversa foi à experiência dos interlocutores com a utilização dos Diários de Aula. Esta Roda se constituiu em um espaço aberto de integração do diálogo dos professores, que compartilharam suas experiências e aprendizados cotidianos produzidos nas mais variadas fontes de saberes docentes como a formação inicial e continuada, os saberes experienciais, entre outros, favorecendo assim uma melhor compreensão da articulação que realizam entre os saberes da cultura camponesa e os conhecimentos escolares. Também socializamos os registros, oportunizando aos sujeitos espaço para, se desejassem, fazer alterações e/ou acréscimos nos registros, nas considerações e interpretações apuradas por meio dos Diários e das discussões da primeira Roda.

Na terceira Roda, apresentamos para os interlocutores os resultados da pesquisa, também agradecemos a participação e fizemos a avaliação final de como os trabalhos foram realizados e como contribuíram para a formação dos sujeitos.

#### **4.4.3 Apresentando a Observação**

Empregamos, subsidiariamente aos dois dispositivos de produção de dados (Diários de Aula e Rodas de Conversa), a técnica da Observação Simples em consonância, com a recomendação de Zabalza (2004, p. 47):

Se utilizarmos o diário como fonte de dados para pesquisar o andamento real das aulas dos professores que realizam o diário (o diário como documento descritivo, como fonte de informação veraz), então nos interessará muito garantir a confiabilidade dos dados que o diário oferece (que o professor não altere a realidade ao contá-la), necessitando, como salvaguarda metodológica, comparar estes dados com outros obtidos mediante observação direta da realidade narrada.

Considerando as observações desse autor, realizamos visitas quinzenais para observação da prática docente, formas de planejamento das atividades, entre outros aspectos. Nesse sentido, Gil (2011) afirma que a observação se constitui um elemento fundamental para a pesquisa, pois, desempenha papel imprescindível da sua feitura, sobretudo na fase de coleta dos dados, podendo ser utilizada com outras técnicas ou de forma exclusiva. Trata-se do uso dos sentidos com vistas e obter conhecimentos necessários para o cotidiano, podendo ser utilizada como procedimento científico à medida que é sistematicamente planejada, vinculada a um objetivo formulado na pesquisa e submetida à verificação.

Nesta perspectiva, Richardson (2012, p. 259) afirma que a Observação é uma excelente técnica de pesquisa empregada no ambiente escolar para estudar o comportamento de alunos e professores:

Para estudar o comportamento de alunos em sala de aula, ou a atitude do professor no desempenho de suas atividades docentes, ou ainda o relacionamento professor/aluno, o pesquisador pode optar exclusivamente pela observação como fonte de dados para seu trabalho.

A nossa investigação, por se referir ao estudo da prática docente na escola do campo e a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa, utiliza a Observação Simples como técnica científica, sistematicamente planejada, registrada cujo objetivo é olhar e ver o objeto de estudo. Segundo Gil (2011), a Observação simples é caracterizada com aquela em que o pesquisador observa de maneira espontânea os fatos que ocorrem em torno do objeto de estudo. No entanto, este tipo de observação exige um mínimo de controle na obtenção dos dados, exigindo do pesquisador não apenas a coleta, mas a análise e a interpretação dos dados para posterior sistematização.

Embora não existam regras fixas acerca do observar, Gil (2011, p. 102) orienta os itens mais significativos que costumam ser considerados pelos pesquisadores, entre eles:

- a) Os sujeitos. Quem são os participantes? Quantos são? A que sexo pertencem? Quais as suas idades? [...].
- b) O cenário. Onde as pessoas se situam? Quais as características desse local? Com que sistema social podem ser identificados?
- c) O comportamento social. O que realmente ocorre em termos sociais? Como as pessoas se relacionam? De que modo o fazem? Que linguagem utilizam?

Os dados obtidos via Observação Simples foram colhidos durante a ocorrência dos fenômenos observados e, também, memorados em momentos posteriores à realização de cada visita quinzenal. O registro ocorreu por meio da utilização de um Diário de pesquisa

empregado para o registro de informações sobre a caracterização do espaço escolar, anotações sobre a cultura da comunidade e sobre a prática docente.

#### **4.5 Apresentando a movimentação da análise dos dados**

Segundo Bardin (1979, p. 31), [...] “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos [...]”. De modo semelhante, Richardson (2012) afirma que se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a diversos discursos, utilizada para estudar material de tipo qualitativo, devendo ser realizada de forma eficaz, rigorosa e precisa. Para tanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador.

Considerando o exposto, os dados dos Diários de Aula foram analisados mediante os subsídios da análise de conteúdo, orientada por Zabalza (2004, p. 147), que refere que a análise requer conhecimento das técnicas, com adequada preparação, realizada pelo narrador, em companhia dos seus supervisores. Dessa forma, efetivamos a análise do conteúdo por meio das seguintes passos:

- a) 1º passo: leitura completa do texto para construção de uma ideia global de seu conteúdo;
- b) 2º passo: leitura, com anotações à margem do texto, realçando assuntos abordados e construção de uma lista dos mesmos;
- c) 3º passo: leitura minuciosa, desenhando-se uma pré-análise de cada um dos assuntos identificados;
- d) 4º passo: análise sincrônica e diacrônica do conteúdo de cada um desses tópicos. O que se diz em cada um deles e como a escrita evolui na medida em que o tempo vai passando;
- e) 5º passo: realização de um mapa dos tópicos presentes no diário, de seus conteúdos e de sua evolução ao longo do diário.

No decorrer desse procedimento, concomitantemente procedemos à análise qualitativa dos elementos explícitos e implícitos nas informações realçadas nos Diários, a partir da categorização do conteúdo em três níveis. O primeiro nível referiu-se às descrições dos fatos; o segundo, às avaliações positivas e negativas realizadas por meio da emissão de opiniões e julgamentos de valor proferidos pelos narradores. O terceiro nível referiu-se à identificação

das ideias implícitas que apareceram nos Diários, evidenciando o que os Narradores de Palmeirinha pensam sobre os diversos assuntos tratados (ZABALZA, 2004).

Os Diários, enquanto documentos pessoais possibilitaram a coleta de informações sobre a prática docente na articulação de saberes e conhecimentos. Dessa forma, a análise do conteúdo dos dados destes documentos possibilitou-nos a compreensão das representações dos professores sobre a realidade escolar, bem como a análise de suas autodescrições sobre a prática docente (QUADRO 13).

### QUADRO 13 - Narrativas e Narradores de Palmeirinha: uma caracterização

#### MARIA

É professora do Ensino Fundamental há mais de 18 anos. No período de produção dos dados atuava em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ministrando aulas de Língua Portuguesa. Possui vínculo efetivo na Rede Municipal de Educação e carga horária de 40 horas. Reside e trabalha na comunidade Palmeirinha há 16 anos. As suas narrativas falam sobre sua relação com o espaço campesino: *“sou filha do campo. Nasci e continuo vivendo no campo. Esse espaço me oferece algo imensurável”*. Relata ainda sobre as mudanças ocorridas na comunidade nos últimos anos no âmbito dos aspectos naturais e sociais. Seus registros destacam os projetos interdisciplinares que desenvolve na escola.

#### VILMA

Atua na escola como professora do Ensino Fundamental há 3 anos. Trabalha como professora de Ciências em turmas do 6º ao 9º ano, possuindo vínculo efetivo na Rede Municipal onde presta carga horária de 20 horas. Reside na comunidade desde o seu nascimento. As narrativas dessa professora revelam a satisfação em morar no campo: *“me considero uma pessoa realizada em ter contato direto com a natureza, com os saberes do nosso povo e o privilégio de acordar com o canto dos passarinhos”*. Narra sobre a história e a geografia do lugar Palmeirinha, destacando aspectos relativos à economia, à vegetação, ao solo, ao extrativismo da carnaúba, aos costumes populares. Destaca os projetos interdisciplinares como a metodologia mais relevante de sua prática, enfatizando, ainda, o processo de seleção dos conhecimentos escolares.

#### MÁRIO

Atualmente é professor em uma turma multisseriada (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental e ministra aulas de Matemática, História e Inglês em turmas do 6º ao 9º ano. Possui vínculo efetivo na Rede Municipal de Educação e carga horária de 40 horas. Reside na sede do município de Castelo do Piauí, e há seis anos trabalha na comunidade Palmeirinha. Suas narrativas relatam suas concepções sobre prática docente, principalmente no desenvolvimento de projetos interdisciplinares por meio dos quais teve acesso a informações sobre a comunidade e a cultura do povo de Palmeirinha. Destaca questões relativas à história local, à economia, aos problemas ambientais, entre outros, destacando as formas sobre como trabalha estes conhecimentos em suas aulas. Narra que *“o campo é um espaço único que deve ser reconhecido, compreendido, respeitado e valorizado por seus moradores e por todos que, direta ou indiretamente, precisam dele para sobreviver”*.

#### HELEN

Atua como professora há mais de 25 anos, com vínculo efetivo e carga horária de 40 horas. Reside na comunidade rural Canto do Agreste, próximo à Palmeirinha. Trabalha em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental e, com as disciplinas de Geografia e Ensino Religioso, em turmas do 6º ao 9º ano. As narrativas de Helen revelam as dificuldades de sobrevivência do homem do campo, principalmente devido aos longos períodos de estiagem e aos problemas de cultivo do solo. Fala sobre o papel da associação de moradores na reivindicação de políticas públicas para a comunidade e destaca os avanços nas áreas de educação e saúde. Narra sobre os processos de planejamento escolar e da participação das famílias nesses momentos, realçando questões sobre a seleção dos conhecimentos escolares. Enfatiza que: *“a comunidade necessita de mais atenção por parte do poder público, com o intuito de melhorar as*

*condições de vida do povo do campo”.*

#### **NITA**

É professora da escola há mais de 16 anos. Atua em uma turma multisseriada do ciclo da alfabetização (1º e 2º ano) e como professora de Língua Portuguesa, História e Geografia em turmas do 6º, 8º e 9º ano, possuindo vínculo efetivo na Rede Municipal, onde presta uma carga horária de 40 horas. Reside na comunidade desde o seu nascimento. As suas narrativas revelam informações históricas e geográficas sobre a comunidade Palmeirinha, principalmente sobre a economia local. Narra sobre os vínculos familiares e comunitários, sobre a cultura local, os saberes populares e como planeja e desenvolve suas aulas por meios de aulas práticas, experiências e projetos interdisciplinares. Destaca que vive em um local de pessoas humildes, acolhedoras, solidárias e cheias de virtudes. *“Sinto uma profunda satisfação de está ligada a elas e poder contribuir para o desenvolvimento e sucesso desta gente”.*

#### **JOSÉ**

É professor do Ensino Fundamental há mais de 13 anos. Trabalha no Ensino Fundamental em turmas do 4º ao 9º ano, ministrando as disciplinas de Matemática, Geografia e História. Possui vínculo efetivo na Rede Municipal de Educação e carga horária de 40 horas. Reside no município de Juazeiro do Piauí e é professor na escola de Palmeirinha desde 2006. Em suas narrativas destaca dificuldades da escola do campo como o acesso, o trabalho infantil e os problemas ocasionados pela seca, principalmente a falta de água e a morte das plantas e dos animais. Enfatiza que os projetos interdisciplinares permitem uma maior aproximação com os alunos e com a comunidade. Narra sobre o papel da coordenação pedagógica, tanto no acompanhamento quanto na orientação dos docentes. Destaca as articulações que faz entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, tanto por meio dos projetos interdisciplinares, quanto por meio do trabalho com o livro didático. Segundo o professor *“a educação é algo incomparável e um elemento de transformação social. Nunca desista dos seus estudos.”.*

#### **MAIA**

Trabalha na escola como professora do Ensino Fundamental há 6 meses ministrando Educação Física, História, Ensino Religioso, Geografia e Língua Portuguesa em turmas do 6º ao 9º ano, possuindo vínculo temporário na Rede Municipal, onde presta uma carga horária de 20 horas. Reside na comunidade rural Simpatia, localizada no município de Juazeiro do Piauí. Suas narrativas versam sobre sua relação com o campo, realçando os aspectos positivos como a tranquilidade, o contato com a natureza e a satisfação de trabalhar em um local com o qual tem uma boa relação e saberes na área. Registra informações sobre a história, geografia, economia e cultura local. Narra como trabalha os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa por meio de projetos interdisciplinares, de exemplos cotidianos, de aulas práticas, de aulas passeios, da oralidade com os moradores, entre outras formas. *“Trabalhar no campo é muito satisfatório, pois me sinto à vontade para relacionar os conteúdos com as vivências do campo pelo fato de estar inserida nele.”*

Fonte: Dados da pesquisadora

As narrativas escritas nos Diários de Aula e expressas nas Rodas de Conversa possibilitaram a construção coletiva de conhecimentos e o compartilhamento de práticas e saberes docentes, de tal forma que nos fizeram lembrar um texto adaptado por António Torrado, intitulado *A vida*, que se encontra no livro *Crianças Narradoras e suas vidas cotidianas* escrito pela pesquisadora Maria Terezinha Espinosa de Oliveira, que narra:

Era uma vez um belo cabelo levado pelo vento. Loiro.  
Vinha uma corrente de ar e soprava-o para um lado. Vinha outra corrente de ar e o assoprava para o outro. E o cabelo rodopiava. Solto à luz do sol, que

com qualquer coisa se maravilha. Até um singelo grão de pó, tocado pelo sol, fica como se fosse prata...

Cabelo de anjo seria? Cabelo de fada? Cabelo de menina que pela primeira vez se penteia?

- Esta história tem um cabelo – disse alguém, fazendo uma careta, como se dissesse: “Esta sopa tem um cabelo” e a pusesse de lado. Pois tem. E depois? Um cabelo não merece história?

Então, continuemos.

O cabelo encontrou-se no ar com uma pena, uma pequeníssima pena, tão leve como ele. De pavão? De pintassilgo? De canário? Tanto faz. Há muito tempo sabia voar sozinha.

Cabelo e pena são agora dois. Junta-se-lhes um fiapo de algodão, tão sem destino como eles. Já são três. E a história complica-se. Para complicá-la mais, veio ter com eles um fio de seda, sabe-se lá donde... Talvez de uma bordadeira que teve que sacudir a saia. Ou de uma fita a enfeitar cartas que o tempo esqueceu...

São coisas sem nada, sem peso, sem destino, mas com muita história por contar.

Uma semente, depois, agarra-se à pena, ao cabelo, ao fiapo, ao fio de seda, e todos juntos dançam a moda que o vento quer. Ah! Mas a semente é pesada e a dança termina cedo. Cai, arrastando consigo na queda, as asas a que se juntara.

Logo a seguir veio a chuva. A semente afunda-se, um niquinho só, mais o rolo de coisas sem futuro que caíram com ela. E pronto.

Para a próxima primavera, daquela semente vai nascer uma erva com uma flor ao cimo. Uma flor branca, como o fiapo de algodão, de pétalas frágeis como penas. Há de vir o vento arrebatá-la da haste e levá-la com ele, como um fio de seda, um cabelo, eu sei lá que mais...

É a vida. (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Escrever sobre os caminhos metodológicos desta pesquisa se constituiu em uma oportunidade de fazer ressurgir nossas memórias, mas principalmente a memória dos “Narradores de Palmeirinha” sobre os saberes construídos coletivamente, práticas compartilhadas, por meio das narrativas dos Diários de Aula e nas Rodas de Conversas. Foram lembranças de fatos, acontecimentos e histórias de vida, que na interface de cada uma e de todas, contribuíram para que juntos pudéssemos conhecer as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. Cada elemento da história relatada acima (cabelo, pena, fiapo, fio de seda e semente) representa as narrativas dos interlocutores, pois foi assim que as palavras escritas e faladas se transformaram em frases, parágrafos e textos que compõem esta Dissertação.

Esperamos que como semente que cai em solo fértil, regada pela chuva, e que faz nascer e crescer uma linda roseira, que de modo semelhante, nosso trabalho seja também uma semente, que igualmente nasça, cresça e floresça em forma de conhecimento por meio de novas interpretações e produções acadêmico-científicos.

# Capítulo V

## Conhecimentos Escolares e Saberes da Cultura Camponesa: Possíveis Articulações



## **CAPÍTULO V**

### **CONHECIMENTOS ESCOLARES E SABERES DA CULTURA CAMPONESA: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES**

A finalidade deste capítulo é apresentar nosso olhar analítico decorrente da leitura dos dados produzidos pelos interlocutores do estudo, professores de escolas do campo que, fazendo uso de sua sabedoria pessoal e profissional e, ainda, exercitando seu lado colaborador, narraram sobre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa, colocando em realce os aspectos mais evidentes desta articulação. As análises foram reforçadas e apoiadas teoricamente em: Brito (2011), Lima (2011), Tardin (2012), Vasconcellos (2005), entre outros que dão apoio ao estudo.

O processo analítico organiza-se, partindo de aspectos mais amplos para os mais específicos, assim, primeiramente, apresentamos quadros de análise que contemplam o mapeamento das informações gerais colhidas por meio das narrativas dos professores, registradas tanto nos Diários de Aula quanto nas Rodas de Conversa. Esses quadros apresentam dados que mesclam e direcionam a análise empreendida e a interface com os objetivos do estudo, bem como contêm elementos de significação das narrativas dos interlocutores.

Na sequência, ampliamos a análise apropriando-nos de recortes narrativos retirados dos eixos categoriais que receberam a denominação de indicadores: da prática docente, dos conhecimentos escolares, dos saberes da cultura camponesa e das articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, contidos respectivamente nos QUADROS 14, 15, 16, 17 e 18. Procedemos ao aprofundamento analítico, retrabalhando “pedaços” das histórias/relatos que, na verdade, representam compreensões de vida e da prática docente na escola do campo e suas articulações.

#### **5.1 Indicadores da prática docente**

O QUADRO 14 aponta elementos que caracterizam a prática docente dos professores da escola de Palmeirinha. Esses elementos estão relacionados ao objetivo: caracterizar a prática de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A análise desse eixo categorial foi realizada a partir dos registros das narrativas dos Diários de Aula e das Rodas de Conversas.

QUADRO 14 – Indicadores sobre a prática docente

Eixo categorial de análise	O que revelam as narrativas dos interlocutores
<b>Caracterização da prática docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A prática é citada como a ação docente e sua movimentação cotidiana em sala de aula.</li> <li>▪ Afirmam que, na prática, os professores põem em exercício os seus saberes.</li> <li>▪ Desenvolvem na prática os projetos (Projeto Conhecendo a Palmeirinha através da História, Projeto Jovens conscientes mudando o ambiente, Projeto Religiosidade local e meio ambiente, Projeto de leitura, Projeto estrela do conhecimento, Projeto vale ponto, entre outros).</li> <li>▪ Na prática docente desenvolvem atividades e vivências como: a construção de um herbário de plantas medicinais com os alunos, construção de um viveiro de mudas nativas, aula passeio na horta comunitária, pesquisa de campo sobre os brinquedos e brincadeiras antigas, relatos de experiências de pessoas idosas sobre as músicas, as danças, a religiosidade e os costumes da comunidade, entre outras. Estas atividades mantêm estreita relação com o conhecimento escolar, pois são trabalhadas inicialmente em sala de aula, discutidas ao longo da realização e consideradas como parte integrante da avaliação da aprendizagem.</li> <li>▪ Informam que utilizam exemplos relacionados a experiências e vivências cotidianas como suporte para a contextualização das aulas, comparação de fatos do passado e do presente e que exploram imagens reais (naturais e artificiais) da comunidade e da sua cultura.</li> <li>▪ Promovem a participação da comunidade escolar nas atividades escolares por meio da culminância de projetos, em relatos de experiências, reuniões, entre outras.</li> <li>▪ Demonstram compromisso com a aprendizagem dos alunos.</li> <li>▪ Desenvolvem práticas marcadas pela convivência saudável, afetuosa e respeitosa com os alunos.</li> <li>▪ A prática docente é apoiada pela coordenação pedagógica da escola.</li> <li>▪ As práticas são espaços de materialização e de testagem de ideias (realização de projetos e atividades).</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os excertos narrativos dos professores revelam que a prática docente é caracterizada pelo conjunto das ações educativas e pedagógicas, mediadas pelos saberes docentes, e desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e em outros espaços escolares e comunitários nos quais desenvolvem suas atividades, como evidencia a narrativa de Mário: “*A prática docente são as ações que nós, professores, desenvolvemos em sala de aula e em outros espaços educativos. É na prática que colocamos em atividade os nossos saberes*”. O depoimento de Mário converge para o entendimento de Brito (2011) ao afirmar que ser professor inclui um conjunto de aprendizagens que se concretizam e nivelam de formas diferenciadas no cotidiano escolar.

Outras revelações narrativas apontam que os professores se apropriam, no exercício de sua prática, de uma expressiva variedade de estratégias metodológicas que oportunizam aos educandos vivências relacionadas, tanto com os saberes culturais, como com os conhecimentos escolares e que na sua articulação contribuem para a ressignificação de

conhecimentos e aprendizagens. Nesse sentido, os projetos se destacam como uma das estratégias mais presentes no interior dessa prática, como percebemos nas narrativas dos interlocutores: Nita, Mário e Vilma:

*Na escola desenvolvemos projetos que valorizam e resgatam os aspectos históricos, culturais e geográficos da nossa comunidade e da vida do nosso povo como, por exemplo, o Projeto Conhecendo a Palmeirinha através da história, que resgata a história desde início do povoamento e também promove o estudo da geografia e da cultura local. (NITA).*

*No projeto Estrelas do Conhecimento, as crianças são condecoradas com estrelas sempre que se envolvem em práticas educativas dentro e fora da sala de aula como, por exemplo: participação ativa nas aulas e na resolução de exercícios, realização de pesquisas, leitura de livros, entre outras. (MÁRIO).*

*Devido aos problemas ambientais da nossa comunidade, nós, da equipe docente, elaboramos o Projeto: Jovens Conscientes Transformando o Ambiente. Com este projeto realizamos pesquisas que contemplaram investigações sobre os aspectos naturais da comunidade. Também confeccionamos um herbário com plantas nativas, criamos uma COM-VIDA (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) e trabalhamos quatro sub-eixos: fogo, terra, ar e água. Juntamente com os alunos elaboramos um documento com reivindicações e encaminhamos para o Poder Público (Prefeito) com o objetivo de melhorar o abastecimento de água e energia elétrica. (VILMA).*

Concretamente, a narrativa de Nita mostra a tríplice articulação de conhecimentos (história, cultura e geografia) que se inter-relacionam nos seus fazeres pedagógicos, mostrando a representatividade dos projetos didáticos como fomentadores dos conteúdos curriculares e da valorização da realidade local. A pedagogia de projeto trabalha com uma proposta que articula os conhecimentos escolares com a realidade do aluno. Dentro dessa proposta, é possível articular diversos conhecimentos na resolução de um problema.

Com o Projeto Estrelas do Conhecimento, Mário se reporta à contemplação de uma vertente curricular que respeita e valoriza os conteúdos atitudinais, entendidos enquanto conhecimentos relacionados à formação para a vida e para a vivência plena da cidadania. Sobre os conteúdos atitudinais, o depoimento do interlocutor se reporta aos dizeres de Moretto (2008) de que é papel da escola preocupar-se, e, de fato investir, na formação de seu alunado pautado em valores (respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade), o que implica, também, a condição para a formação atitudinal desses alunos, compreendendo uma predisposição para se conduzir e atuar de maneira certa, na sua vida, no meio social.

A questão da orientação para o exercício consciente da cidadania, para a compreensão do compromisso com a sustentabilidade ambiental, notadamente da sua realidade local, revela-se na narrativa de Vilma ao tratar sobre o Projeto Jovens Conscientes Transformando o Ambiente, que propõe o desenvolvimento de uma consciência política, por parte dos alunos e da comunidade em geral: “[...] *Juntamente com os alunos, elaboramos um documento com reivindicações e encaminhamos para o Poder Público (Prefeito) com o objetivo de melhorar o abastecimento de água e energia elétrica*”. Essa compreensão de construção de atitudes políticas encontra-se respaldado em Caldart (2005) que entre outros aspectos defende que a proposta curricular da escola do campo tenha o propósito de direcionar, ampliar e consolidar as aprendizagens dos alunos e a construção de utopias sociais. Essas utopias viabilizam a interconexão da identidade pessoal no sentido de vinculação/inter-relacionamento com as grandes questões da humanidade, o que não deixa de ser ou envolver um ensinamento que orienta para o sentido de execução da consciência política.

É visível também, nas declarações desses professores, sinalizações de que as experiências educativas trabalhadas nos projetos mantêm estreita relação com a realidade na qual os estudantes estão inseridos, oportunizando que se afirmem como sujeitos de identidades individuais e coletivas. Essas indicações corroboram com o que afirma Lima (2011) sobre a pedagogia de projetos, que enquanto opção político-metodológica reforça a aproximação de temas discutidos na sala de aula com a realidade concreta dos alunos, com vistas a possibilitar a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais que dizem respeito ao contexto local.

Os relatos narrativos assinalam que os professores da Escola de Palmeirinha desenvolvem atividades e vivências práticas com os alunos como: a construção de herbário de plantas medicinais, viveiro de mudas nativas, aula passeio em horta comunitária, pesquisa de campo sobre brinquedos e brincadeiras antigas, pesquisa sobre as músicas, as danças, a religiosidade e os costumes da comunidade, entre outras. Afirmam, ainda, que, na prática docente utilizam exemplos relacionados a experiências e vivências cotidianas como suporte para a contextualização das aulas, comparação e referenciação de fatos passados e fatos presentes, como evidenciados nas narrativas das interlocutoras: Maia, Maria e Helen:

*Em Geografia, eu procuro conceituar de forma coesa e clara, exemplificando e trazendo para a vivência do aluno. Realizo pesquisas sobre temas relacionados aos conteúdos e a sua relação com os conhecimentos, fora e dentro do campo, ou seja, da realidade dos alunos. [...] Estou sempre chamando a atenção dos alunos sobre as práticas erradas e sempre que sinto necessário, conto minhas vivências e a de outros colegas como*

*exemplo. [...] Trabalho as vivências e suas variações. Exponho a vivência e peço para os alunos compararem com as de outros locais, no campo e na cidade. Fizemos uma entrevista com uma pessoa idosa da comunidade para compararmos as diferenças entre os brinquedos e as brincadeiras de 30 anos atrás. Os alunos se surpreenderam. (MAIA).*

*Construímos um herbário de plantas nativas (hoje estamos cultivando um viveiro na escola para fazer o replantio na comunidade, na tentativa de amenizar os problemas como a semi-desertificação, melhorando o clima e o habitat dos inúmeros animais silvestres). Fizemos, por turmas, cartazes com a linguagem local, hábitos alimentares e gráficos em relação ao transporte. Agora mesmo, no Programa Mais Educação, nós pesquisamos as danças. Nesta atividade, os alunos pesquisaram entre as pessoas mais idosas da comunidade os ritmos e as danças de outrora. (MARIA).*

*Na minha aula, os conteúdos eram as hortaliças. Então, eu e a coordenadora levamos as crianças para visitarem uma horta da comunidade, ouvir daquelas pessoas os seus saberes sobre as hortaliças. Olha, o conteúdo eu sei explicar, mas nada é como ouvir uma pessoa que trabalha no dia a dia e sobrevive disso para falar a respeito desta questão para as crianças. Eles (trabalhadores rurais) não têm uma formação específica, mas tem uma bagagem de saberes muito grande. (HELEN).*

Os relatos de Maia, Maria e Helen elucidam que, na prática docente, estas professoras desenvolvem atividades educativas propostas em torno de situações que desafiam os educandos a aprofundarem seus conhecimentos e a resolverem problemas relacionados à realidade (social, geográfica, histórica e cultural) da comunidade da qual fazem parte. Estas formas de exercer a prática docente favorece e amplia novas aprendizagens, ao passo em que também promove a reflexão crítica tanto do aluno, como do professor. Essa reflexão crítica encontra apoio nas discussões de Lima (2011), em que advoga que o trabalho pedagógico da dos professores será mais efetivo e representativo para os alunos quando articulado e realizado tendo como foco as experiências organizativas, políticas e culturais, sintonizadas com as necessidades dos alunos e de suas comunidades no sentido de fortalecimento de suas identidades socioculturais, da melhoria da autoestima da população que habita e estuda na escola do campo.

A relação da escola com a comunidade local é evidenciada nos excertos narrativos de Nita, Vilma, Helen e José ao afirmarem que no dia-a-dia de sua prática docente envolvem a participação das famílias nas atividades escolares, seja por meio da culminância de projetos, em relatos de experiências, seja por meio de reuniões e outras atividades coletivas. O fato é que são práticas caracterizadas pelos vínculos familiares e comunitários, pela convivência saudável, afetuosa e respeitosa com os alunos e seus familiares, conforme referendam as narrativas a seguir:

*Compartilhamos um local com pessoas humildes, acolhedoras, solidárias, generosas e cheias de virtudes. Sinto uma profunda satisfação de estar ligada a elas e poder contribuir para o desenvolvimento e sucesso desta gente. (NITA).*

*A vinculação familiar e comunitária é muito forte, pois todos somos, praticamente, da mesma família. Os que não são parentes de sangue, já se consideram parentes de convivência por conta das vivências do dia-a-dia na escola, no esporte e na religião. (VILMA).*

*A comunidade sempre participa dos eventos que acontecem em nossa escola, tanto na parte de reuniões como na parte das festividades e na culminância dos projetos. (HELLEN).*

*Na escola do campo, conhecemos melhor os nossos alunos e a comunidade. Eu aprendo muito com os alunos e com a comunidade. Na culminância de projetos desenvolvidos pela escola, interagimos com a comunidade. (JOSÉ).*

As narrativas desses professores apontam que, na dinâmica da proposta educativa, a escola abre suas portas, permitindo e incentivando a participação da comunidade escolar local, possibilitando a articulação de conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa, potencializando a construção do compromisso coletivo com a aprendizagem e também com o desenvolvimento comunitário, numa dinâmica que consideramos virtuosa, na qual a escola ensina e aprende com a comunidade, como referem, respectivamente, os interlocutores: Nita e José: “*Sinto uma profunda satisfação de estar ligada a elas e poder contribuir para o desenvolvimento e sucesso desta gente.*” “*Eu aprendo muito com os alunos e com a comunidade*”. Essa compreensão sobre a simbiose entre a escola e participação da população camponesa nas atividades escolares é referendada por Reis (2011), na sua discussão em torno da defesa de que a história dessa comunidade não pode ser negada pela escola, logo, deve constar como item de seu projeto pedagógico e da prática escolar de todos que estão direta ou indiretamente vinculados a essa situação educativa.

No entanto, não podemos deixar ressaltar que os interlocutores Hellen e José ressaltam que a participação da família na escola ocorre principalmente durante a culminância de projetos e nas festividades. Sobre esta questão ressaltamos que família e escola são instituições fundamentais para a formação do ser humano, e que, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação dos educandos. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante, consciente e permanente e ultrapassar a simples participação em atividades festivas e comemorativas.

Os interlocutores informam que a coordenação pedagógica da escola possui importante papel na articulação de ações que auxiliam os professores em suas práticas, que o principal

objetivo da coordenação é a formação da equipe, proporcionando o acompanhamento e a orientação do planejamento, atuando no sentido de integrar as ações da escola aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar os dois contextos, o escolar e o extraescolar dos quais os alunos participam, conforme mostram os relatos de: Maia, Helen e Maria:

*Mensalmente, temos encontros de formação com a coordenação pedagógica para discutirmos as melhores práticas a serem aplicadas e, sempre que necessário, nos reunimos para ajustar algo [...]. (MAIA).*

*[...] A organização do nosso trabalho é através de planejamentos semanais onde contamos com o apoio da coordenação pedagógica, da diretora e dos professores. (HELEN).*

*Fazemos a nossa formação continuada aqui mesmo na escola, por meio da realização de reuniões pedagógicas. Nelas planejamos ações e atividades focadas na nossa realidade. (MARIA).*

Vemos nos relatos o compromisso que a coordenação pedagógica tem em orientar a práticas dos professores, estimulando-os a adotarem estratégias metodológicas diversificadas, oportunizando espaços para a materialização de ideias e projetos nos quais os docentes aprendem, tanto com os processos formativos, quanto com as experiências vividas no cotidiano escolar. A propósito, assim Mário se reporta a esse respeito: “*Na minha prática docente coloco em exercício algumas ideias e projetos que melhoram o meu trabalho e o aprendizado do meu alunado*”. Essa forma de agir converge com o entendimento de Pinto (2011) ao discutir sobre a dinamicidade e a profundidade que envolve este segmento gestor da escola no acompanhamento e direcionamento do corpo docente na instituição escolar. Assim suas palavras só reforçam a significância do papel da coordenação pedagógica como contraponto na promoção de articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa, a exemplo do que acontece na Unidade Escolar João Soares de Brito, lócus da presente pesquisa.

Reafirmamos que a prática docente dos professores de Palmeirinha caracteriza-se pela estreita relação que mantém com as atividades escolares e a realidade na qual a escola está inserida. Aspecto que colabora para este favorecimento é o fato da proximidade que os interlocutores mantêm com a comunidade. Todos têm sua história de convivência muito próxima com a escola, sejam porque residem e trabalham na localidade Palmeirinha, seja porque somente trabalham na Unidade Escolar João Soares de Brito. De uma forma ou de outra, deixam claro que há uma fina sintonia entre todos que fazem a escola e a educação naquela comunidade campesina, e no seu entorno.

Percebemos nas narrativas, pela observação e pela análise dos dados de rendimento que, nesta escola, são desenvolvidas práticas comprometidas com o direito de aprender de cada estudante, dispondo de um trabalho organizado, planejado e acompanhado tanto pela equipe gestora quanto pelas famílias, como assim recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (2002).

Apesar das dificuldades relacionadas, principalmente a falta de orientações curriculares sobre Educação do Campo, a nível de município, a ausência de formação continuada de professores que considere as especificidades do campo e a fragmentação do conhecimento estruturado em disciplinas, os professores de Palmeirinha procuram sanar estas dificuldades por meio do trabalho em equipe, do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, do diálogo que mantêm uns com os outros e com a comunidade, o que certamente contribui para que o trabalho nesta escola seja uma referência na esfera municipal.

## 5.2 Indicadores dos conhecimentos escolares

O procedimento de análise de dados relativos ao eixo categorial “Indicadores de conhecimentos escolares” desenvolveu-se com base nos dados contidos no QUADRO 15, que trazem direcionamentos e pontuações sobre conhecimentos escolares produzidos, ressignificados e socializados na escola da comunidade Palmeirinha em conformidade com o objetivo: analisar as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. A análise do conteúdo deste eixo categorial incidiu sobre as narrativas dos interlocutores em seus Diários de Aula e nos diálogos das Rodas de Conversa.

**QUADRO 15** - Indicadores dos conhecimentos escolares

<b>Eixo categorial de análise</b>	<b>O que revelam as narrativas dos interlocutores</b>
<b>Conhecimentos Escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizam o livro didático como suporte de trabalho docente com os conhecimentos escolares.</li> <li>▪ A seleção dos conhecimentos escolares é mediada pelas orientações curriculares do Programa Gestão Nota 10, que dispõe de matrizes de competências e habilidades das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.</li> <li>▪ A seleção de conhecimentos ocorre em reuniões pedagógicas com a participação dos docentes, da coordenação pedagógica, da diretora da escola e dos representantes dos pais.</li> <li>▪ A escola dispõe de plano de ensino, onde cada professor define conhecimentos e habilidades para serem trabalhados durante o ano letivo em cada disciplina.</li> <li>▪ A escola desenvolve experiências educativas em que os conhecimentos escolares são trabalhados a partir de projetos, da contextualização dos conteúdos, de atividades práticas, fundamentação de problemas de matemática cuja proposta mantém estreita relação com a realidade local.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os indicadores deste QUADRO, referendados nas revelações narrativas dos professores, apontam o livro didático como um dos principais materiais de suporte de trabalho docente com os conhecimentos escolares. Expressam que a utilização deste material supera as históricas e conhecidas formas de ensino baseado na memorização mecânica de conteúdos, abrindo espaços para uma abordagem mais dinâmica, significativa e inclusiva, do ponto de vista dos alunos, como narram: José, Maia e Mário:

*Eu tento aprofundar ao máximo a aprendizagem dos alunos usando o livro didático e relacionando os conteúdos deste com a realidade vivida por eles (JOSÉ).*

*Primeiro eu uso o plano de curso e, com base nele, utilizo o livro didático. Quando este não contempla tudo o que eu planejo, eu complemento com atividades diversificadas e específicas como: pesquisas, entrevistas, debates, seminários, projetos, entre outros. Essas outras atividades são propostas para interligar os conhecimentos escolares dos livros com a cultura local. (MAIA).*

*O que trabalhamos na escola e o que o livro oferece pronto, mas não acabado, pode ser ampliado. A articulação do conhecimento escolar proposto no livro e os saberes do campo são muito importantes, pois nós sabemos que o aluno não é uma página em branco, ele traz uma carga de conhecimentos de casa e da comunidade e estes saberes enriquecem e ampliam os conteúdos dos livros. (MÁRIO).*

Vemos nos indicadores (QUADRO 15), referendados nas narrativas de José, Maia e Mário, uma sintonia na forma de trabalhar, de conduzir e concretizar a prática docente. Sintonia que como constataram não se confundem com linearidade, desprovidade de reflexão, de criatividade e de compromisso com o lugar da escola, com o lugar dos alunos e com o lugar dos habitantes de Palmeirinha. José expressa seu comprometimento com o aprofundamento máximo da aprendizagem dos alunos, enquanto Maia trata da complementação de atividades com a inserção de projetos, pesquisas. Mário refere-se à condição do aluno como um ser dotado de saberes. Conjuntamente, as narrativas põem o livro didático na condição de um expressivo material didático presente no cotidiano da escola, dos professores e dos alunos.

O dinamismo na exploração dos conteúdos do livro didático, no sentido qualitativo do termo, como meio de aprofundar a aprendizagem do aluno como refere José; na condição de seu investimento didático que viabiliza a articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa, seguindo a compreensão de Maia; e, ainda, a ultrapassagem, aplicação de conteúdos do livro didático, para atendimento as necessidades particulares dos

alunos para fazer contraponto com os saberes que esses alunos já dispõem, porque como diz Mário: “[...] o aluno não é uma página em branco [...]”. Dessa forma, evidenciamos que a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa depende do compromisso docente em planejar situações de aprendizagem que favoreçam esta interligação.

Esse propósito, essa disposição dos professores em complementar substituir e alterar conteúdos em prol de aprendizagem significativa dos alunos se articula com o pensamento de Lajolo (1996) sobre a potencialidade do livro didático, que mesmo sendo muito bom, não dispensa a contrapartida do professor para implementar e dinamizar sua prática e a aprendizagem de sua classe, de seus alunos, como observamos nas narrativas de Mário:

*Esta semana o conteúdo da área de matemática eram problemas envolvendo as quatro operações. Então eu resolvi deixar o livro didático de lado e trabalhar os problemas a partir da realidade dos alunos. Para trabalhar dessa forma foi preciso primeiro aprender com eles e com a comunidade os saberes matemáticos que eles já tinham, por exemplo, para fazer cem quilos de doce de caju eu preciso de quantos quilos de açúcar? Quantos litros de água? Quantos quilos da fruta? Qual o valor do quilo de doce? Quantos quilos de doce as mulheres produzem em média por dia? Qual a renda obtida com a venda dos doces? E a partir destas informações criamos vários problemas de matemática. A exploração da palha de carnaúba que é uma das principais atividades econômicas da comunidade em que eles utilizam vários conceitos matemáticos. Por isso, para fundamentar e estruturar os problemas primeiro conversei com os alunos para saber quantas palhas de carnaúba é preciso para formar um feixe, quantos feixes são necessários para extrair um quilo de pó, qual o valor médio do quilo de pó, quantos feixes de palha um jumento pode carregar, qual a média de feixes produzido por cada trabalhador durante um dia de trabalho, qual o valor da diária de um tirador de palha. Somente depois de toda esta troca de experiência é que foi possível construir os problemas. Ao longo do trabalho pude observar a motivação dos alunos para resolver os problemas, muito diferente da semana anterior quando eu trabalhava com problemas do livro didático que falavam sobre selos, por exemplo, (MÁRIO).*

As narrativas de Mário mostram o comprometimento em se apropriar dos saberes da cultura camponesa para organizar situações de aprendizagem que atendam, pelo menos em parte, as especificidades da comunidade Palmeirinha. Estas atividades desafiam os alunos, pois utilizam situações que tecem diferentes fios: os conteúdos, os exemplos, os saberes da cultura camponesa e a realidade dos alunos. Neste aspecto, a docência torna-se um lugar de criação de situações que favorecem a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores sendo fundamentada em valores como responsabilidade e sensibilidade, corroborando as afirmações de Gonçalves (2014, p. 16): “Devemos ser sensíveis às necessidades e

especificidades dos grupos com os quais trabalhamos e estar atentos ao que os alunos nos sinalizam em seus discursos. Essa escuta atenta [...] é fundamental para pensarmos em novas possibilidades, em novas tessituras”.

Na verdade, os “Narradores de Palmeirinha” revelam que não se limitam apenas a ministrar o conteúdo de sua matéria, geralmente exposto nos materiais didáticos. Exercitam a diversificação. Fazem o uso de vários materiais e metodologias, tendo o conteúdo dos livros didáticos como ponto de partida ou de chegada, atentando para a questão da articulação com outros saberes já construídos, bem como com a sua vida e a sua cultura. Essa movimentação, segundo Lajolo (1996), mostra que o livro didático assume funções diferenciadas, dependendo das condições, do lugar, do momento em que é produzido e utilizado pelos professores nas diversas situações de aprendizagens escolares, de modo que, suas sequências ordenadas não impedem que os professores os desmontem, extraiam partes, acrescentem outras, recortem, deem nortes diversos às suas propostas, a exemplo do fazem os docentes de nossa escola denominada Unidade Escolar João Soares de Brito.

Em suas narrativas, os interlocutores afirmam que o processo de seleção dos conhecimentos escolares é norteado pelas orientações curriculares do Programa Gestão Nota 10, um programa de educação em gestão, proposto pelo Instituto Ayrton Senna, implantado nas escolas municipais em 2008, conforme informa o depoimento de Mário: “*Os conhecimentos a serem trabalhados durante o ano letivo são selecionados através dos livros didáticos, levando em consideração a matriz de competências e habilidades fornecidas pelo Instituto Ayrton Senna por meio do Programa Gestão Nota 10*”. Assim, as matrizes de competências e habilidades deste programa são referência para a seleção de conhecimentos escolares.

Trata-se de orientações curriculares padronizadas e igualmente disponibilizadas para as mais diversas realidades do Brasil. A proposta fundamenta-se nas orientações da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no que se refere à base comum, não contemplando, portanto, a parte diversificada da realidade local na qual os saberes da cultura camponesa podem ser também trabalhados. Desse modo, dispõe apenas de matrizes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. As demais áreas do conhecimento (Inglês, Artes, Educação Física, e Ensino Religioso) não são contempladas, ficando a cargo da escola e da Secretaria de Educação a responsabilidade pelas orientações curriculares correspondentes às mesmas.

É relevante destacar que Vasconcelos (2005, p. 29) chama a atenção para o risco de grupos de professores limitarem sua prática docente ao cumprimento de programas que se

colocam como dogmas que precisam ser cumpridos. “No cotidiano da escola, observa-se que uma das maiores preocupações do professor é “cumprir o programa”. Esta preocupação, muitas vezes, está enraizada, por um lado, na crença de que o programa foi elaborado por pessoas competentes”.

No entanto, as narratividades apontam que os professores da Unidade Escolar João Soares de Brito desenvolvem propostas educativas que contemplam conhecimentos e habilidades integrantes dos programas propostos pela Secretaria Municipal de Educação e outras instituições, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, como também desenvolvem projetos e atividades que promovem a inserção dos educandos, notadamente de seus saberes e da sua cultura como parte integrante do currículo.

Estes aspectos revelados em outros excertos narrativos que apontam que a seleção de conhecimentos escolares se dá por meio de discussões realizadas em reuniões pedagógicas que contam com a participação dos docentes, da coordenação pedagógica, da diretora da escola e dos representantes dos pais, utilizando também outros instrumentos orientadores do trabalho docente, como o livro didático e o plano de ensino, a exemplo do que afirmam as narrativas de Maria, Helen e Maia:

*Esses conteúdos são selecionados através de reuniões com opinião das famílias e alunos e sistematizados nas rotinas dos professores. (MARIA).*

*A realização do nosso planejamento ocorre semanalmente. Combinamos através de reuniões em que participam a coordenação pedagógica, a direção da escola e os professores. A comunidade sempre participa dos eventos da escola, tanto na parte das festividades, como também na parte das reuniões pedagógicas. (HELEN).*

*Os conteúdos são selecionados pelo Plano de Curso. Primeiro uso o plano de curso, logo depois o livro didático. Mensalmente temos encontros de formação com a coordenação pedagógica para discutirmos as melhores práticas a serem aplicadas, e, sempre que necessário, nos reunimos para ajustar algo. (MAIA).*

Essas narrativas dão conta de um trabalho coletivo, do desenvolvimento da ação pedagógica dos professores e de encontros mensais que se voltam para fortalecer e ampliar a formação continuada de professores e melhorar a prática docente, como relata Maia: “Mensalmente temos encontros de formação com a coordenação pedagógica para discutirmos as melhores práticas a serem aplicadas, e, sempre que necessário, nos reunimos para ajustar algo”. Há também encontros semanais dedicados ao planejamento, como refere à professora Maria “A realização do nosso planejamento ocorre semanalmente. Combinamos

*através de reuniões em que participam a coordenação pedagógica, a direção da escola e os professores”.*

A participação das famílias nos momentos de planejamento para seleção dos conhecimentos escolares é destacada por Maria e por nós considerada como uma das singularidades da escola de Palmeirinha: *“Esses conteúdos são selecionados através de reuniões com opinião das famílias e alunos e sistematizados nas rotinas dos professores”*. O que é possível porque os filhos das professoras e de outros funcionários que trabalham na escola manifestam interesse em participar destes momentos e, também, porque o Conselho Escolar possui representação das famílias e atua representando os interesses destas. Neste sentido, é como referendam Arroyo, Caldart e Molina (2004) sobre a escola do campo e da importância dessa participação da população na gestão do cotidiano escolar, na compreensão da proposta pedagógica e sugestões sobre as políticas públicas, posto que a escola integra a comunidade. Logo, emerge a compreensão confirmada por estes autores de que decidir sobre a escolha dos conhecimentos escolares é direito que assiste aos homens e mulheres que ali residem.

Evidentemente a “imposição” de matrizes curriculares por instituições não governamentais, como é o caso do Instituto Ayrton Senna, ou mesmo definidas pela Secretaria Municipal de Educação sem a participação da população camponesa fere os propósitos educacionais e pedagógicos da escola do campo.

### **5.3 Indicadores dos saberes da cultura camponesa**

Em continuidade à atividade de análise, passamos a trabalhar o QUADRO 16 que apresenta os saberes da cultura camponesa identificados na prática dos professores, oferecendo subsídios relativos ao objetivo: identificar os saberes da cultura camponesa contemplados na prática docente dos professores interlocutores do estudo. Os dados que compõem este eixo decorrem da Observação Simples que empreendemos em visitas a escola nos momentos de planejamento, em encontros de formação de professores, em reuniões com as famílias, em algumas atividades culturais da comunidade, em atividades desenvolvidas em sala de aula, e em outros espaços educativos, a exemplo de aula passeio na horta comunitária.

**QUADRO 16** - Indicadores dos saberes da cultura camponesa

<b>Eixo categorial de análise</b>	<b>O que revela a observação</b>
<b>Saberes da Cultura Camponesa</b>	Saberes da cultura camponesa contemplados na prática docente dos professores: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saberes sobre plantas cultivadas e animais criados: reprodução, produção, proteção, conservação, utilização e armazenagem.</li> <li>▪ Saberes sobre solo, água, seus manejos e conservação.</li> <li>▪ Saberes sobre clima, vento, temperatura, chuva, seca e ciclo lunar.</li> <li>▪ Saberes sobre ferramentas de trabalho.</li> <li>▪ Saberes relacionados à natureza e a espiritualidade campesina: danças, festividades, histórias, rezas e lendas.</li> <li>▪ Saberes relacionados aos hábitos alimentares.</li> <li>▪ Saberes relacionados à produção artesanal.</li> <li>▪ Saberes relacionados aos laços comunitários e familiares.</li> <li>▪ Saberes relacionados à linguagem, à oralidade e à literatura.</li> <li>▪ Saberes relacionados à contagem, sistemas de medidas e operações.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Em nossas observações verificamos que na comunidade Palmeirinha existem diversas experiências concretas de vida situadas nos diferentes espaços socioculturais da comunidade (escola, igreja, associação de moradores, plantações, entre outros), confirmando-se as teorizações de Tradin (2012) acerca das ligações familiares e comunitárias dos que habitam, trabalham e convivem cotidianamente a realidade do campo, na visão desse autor, trata-se, não raras vezes, de estreita relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual.

Emerge o entendimento, diante de nossa observação de que a vida na comunidade é caracterizada pela participação social dos moradores no conjunto das práticas culturais, religiosas, políticas e cívicas, entre as quais se destacam as atividades religiosas e festividades do catolicismo: festejos de São José e São João, festas juninas, Reisados, leilões, festa de São Gonçalo, entre outras, das quais as famílias, alunos e professores participam ativamente. Essa comunidade compõe-se de pessoas que dividem os mesmos espaços, participam das mesmas atividades culturais e compartilham os mesmos saberes culturais, sem desconsiderar o relevante papel da escola e dos professores na internalização desses saberes.

Como já enfocamos, os professores estão em constante sintonia com a vida na comunidade e com a cultura camponesa, caso que contribui com suas percepções positivas em relação à vida no campo, acrescentando-se que a valorização do campo constitui em um dos princípios fundamentais da educação, defendendo a consubstanciação do processo de escolarização, assim como o estímulo para que as pessoas permaneçam no campo, estudando

e trabalhando, evitando desse modo a descaracterização da cultura camponesa, evitando, também, seu despovoamento.

As vivências das crianças e jovens desta comunidade estão articuladas ao mundo do trabalho familiar e doméstico, seja na agricultura, na criação de animais ou nos afazeres domésticos. O trabalho no campo e o contato com os animais, com a vegetação, com os rios, lavouras e o solo, propiciam uma infinidade de saberes que são repassados, desde cedo, de geração a geração. A experiência em meio a esta variedade de eventos da vida social e natural do campo faculta aos alunos a apropriação simbólica de seus significados, da linguagem utilizada em cada contexto, ou seja, são importantes fontes de constituição da identidade camponesa dos povos de Palmeirinha.

Identificamos que a prática docente dos professores da Unidade Escolar João Soares de Brito contempla os saberes da cultura camponesa a partir do desenvolvimento das seguintes propostas/projetos (QUADRO 17).

**QUADRO 17-** Indicadores dos saberes da cultura camponesa contemplados na prática docente

Saberes da cultura camponesa	Atividades
Saberes relacionados à natureza e à espiritualidade campesina: danças, festividades, histórias, rezas e lendas.	Trabalhados nas atividades do Projeto Conhecendo a Palmeirinha e sua História, Projeto Álbum de Cultura Afro-brasileira e Indígena; nas diferentes disciplinas do currículo, principalmente em História e Língua Portuguesa, por meio dos conteúdos do livro didático, através de pesquisa de campo na comunidade, em rodas de conversas com a participação de pessoas idosas da comunidade, em aulas dialogadas por meio das quais alunos e professores mostram seus saberes e por meio de leitura, interpretação e produção de texto.
Saberes relacionados aos hábitos alimentares.	Trabalhados na disciplina Ciências e Educação Física, por meio dos conteúdos do livro didático e material complementar, nas atividades do Projeto: Escola Responsável, Alimentação Saudável, em aulas dialogadas e em de atividades de leitura, interpretação e produção de texto.
Saberes sobre as plantas cultivadas e os animais criados: reprodução, produção, proteção, conservação, utilização e armazenagem.	Trabalhados nas diferentes disciplinas do currículo, principalmente nas disciplinas Ciências e Geografia, por meio dos conteúdos do livro didático e material complementar, no Projeto: Jovens Conscientes Mudando o Ambiente, em aulas dialogadas, através de atividades práticas, como a construção do herbário e do viveiro de plantas nativas.
Saberes sobre o solo e a água, seus manejos e conservação.	Trabalhados nas disciplinas Ciências e Geografia, por meio dos conteúdos do livro didático, em atividades do Projeto: Jovens Conscientes Mudando o Ambiente, em aulas dialogadas, por meio de atividades práticas como a construção do herbário e do viveiro e em atividades de leitura, interpretação e produção de texto.
Saberes sobre o clima, o vento, a temperatura, a chuva, a seca e o ciclo lunar.	Trabalhados nas disciplinas Ciências e Geografia por meio dos conteúdos do livro didático, nas atividades e ações do Projeto: Jovens Conscientes Mudando o Ambiente, em aulas dialogadas, em aula passeio de visita a horta.

Saberes sobre as ferramentas de trabalho.	Trabalhados nas atividades do Projeto: Jovens Conscientes Mudando o Ambiente, na construção do herbário, em aula passeio de visita a horta.
Saberes relacionados à linguagem, a oralidade e a literatura.	Trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, em rodas de leitura, em pesquisas relacionadas à investigação sobre os dialetos e na cotação de histórias.
Saberes relacionados à contagem, sistemas de medidas e operações.	Trabalhados nas aulas de matemáticas por meio da fundamentação de problemas de matemáticas, na apresentação e discussão das diferentes formas de utilização dos sistemas de medidas, massa e comprimento utilizadas pelo homem do campo (palmo, tarefa, braça, feixe, terça, prato, légua, entre outras) e em estratégias de resolução de problemas por meio do cálculo mental.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em nossas observações constatamos que as atividades relacionadas ao contexto local voltam-se principalmente para estudos sobre: escassez e desperdício de água, meio ambiente, cultura local, alimentação, dialetos do povo do campo, problemas de saúde que afetam a população, impactos ambientais no campo entre outras. Após a realização atividades investigativas realizadas pelos alunos e professores, os dados e informações coletadas são integrados as diferentes disciplinas do currículo, trabalhadas de forma articulada aos conhecimentos escolares nas aulas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes e Ensino Religioso.

Diante desta situação, a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa acontece de várias maneiras: dados levantados pelos alunos embasaram problemas matemáticos; a leitura e o entendimento das falas dos moradores são trabalhados nas aulas de Português; a realidade local incita discussões sobre a geografia humana; a história do município é analisada no contexto do município, do estado, da região e do país, a partir dos fatos passados e das políticas atuais; as incidências de doenças são abordadas em aulas de Ciências; a percepção do outro ajuda na construção do conceito de cidadania que é trabalhada em todas as disciplinas do currículo, e dessa forma se promove a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa.

As atividades envolvendo projetos apresenta-se como uma das principais propostas utilizadas pelos professores nesta articulação e esta é, na verdade, uma das principais características desta proposta pedagógica. Ao promover a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa propicia o desenvolvimento de habilidades em função das experiências que promove por meio das atividades em que os alunos entram em contato com o meio, participando de forma ativa na resolução de problemas, possibilitando trabalhar a autonomia e o autoconhecimento por parte dos estudantes.

#### 5.4 Indicadores da articulação entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa

O QUADRO 18 apresenta indicadores que apontam as articulações entre os conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa realizadas na prática docente dos professores, oferecendo visões analíticas em relação ao objetivo: analisar as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa. A leitura interpretativa desse eixo categorial foi realizada mediante a análise de conteúdo dos excertos narrativos destacados dos Diários de Aula e das discussões das Rodas de Conversas, conforme se encontram expostos no referido Quadro.

**QUADRO 18** – Indicadores da articulação dos conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa

Eixo categorial de análise	O que revelam as narrativas dos interlocutores
<p><b>Articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola desenvolve experiências educativas em que os conhecimentos escolares são trabalhados através de projetos e outras atividades escolares, cujas ações e atividades mantêm estreita relação com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos e com os saberes da cultura camponesa.</li> <li>▪ Os professores se apropriam de uma expressiva variedade de estratégias metodológicas em que oportunizam aos educandos vivências relacionadas tanto aos saberes culturais, como a articulação destes com os conhecimentos escolares, contribuindo para a ressignificação das aprendizagens.</li> <li>▪ A articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa acontece de duas formas, uma sistematizada e planejada e outra não sistematizada, ou seja, espontaneamente por meio do diálogo.</li> <li>▪ O diálogo apresenta-se como uma ação representativa no entorno da aula e na articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa.</li> <li>▪ A articulação dos conhecimentos escolares com saberes da cultura camponesa oportuniza aos educandos a participação em situações que contribuem para o desenvolvimento de uma consciência política, bem como de direitos individuais e coletivos.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

Os Narradores de Palmeirinha mostram em suas narratividades que a escola desenvolve experiências educativas valorizando os conhecimentos escolares, os quais são trabalhados através de projetos e outras atividades curriculares, que mantêm estreita relação com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, como apontam as narrativas de Maia e Hellen nos excertos que destacamos a seguir:

*A escola promove o trabalho com a história local, como as origens da comunidade e suas características. A Unidade Escolar João Soares de Brito*

*é uma escola que faz esse papel de socializar a história de Palmeirinha com os alunos e com a comunidade e os aspectos da cultura, trabalhados por meio da vivência no campo, como conviver com o semiárido, o cultivo de algumas plantações, as paisagens locais, entre outros (MAIA).*

*A escola sempre trabalha projetos que valorizam os saberes da cultura camponesa, como por exemplo, o Projeto: Álbum de Cultura Afro-brasileira e Indígena onde foram realizadas pesquisas sobre os saberes das benzedeiros, as superstições, entre outros (HELEN).*

As narrativas de Maia e Helen evidenciam que na escola desenvolvem projetos interdisciplinares (elas e os demais professores) buscando articulações com diversas disciplinas curriculares: história, geografia e cultura local, de forma contextualizada. Para tanto, se apropriam de uma expressiva variedade de estratégias metodológicas em que oportunizam aos educandos vivenciarem mais concretamente os estudos e atividades propostas. Reafirmamos que a articulação entre o conhecimento escolar e os saberes da cultura camponesa é realizada pelos professores no interior de suas práticas docentes, orientando para que os educandos do campo valorizem a cultura local, os saberes a ela pertinentes, compreensão que se fundamenta em Caldart (2005) ao referir sobre o paradoxo da escola como um espaço de conflitos e de diálogo entre os conhecimentos e saberes que permeiam a aprendizagem do alunado. Assim é que reforçamos que os excertos narrativos analisados revelam que a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa efetiva-se sob duas formas, uma sistematizada, ou seja, planejada e outra não sistematizada, ou seja, espontaneamente, como realça Maria “*Não vejo se trabalhar os conhecimentos escolares longe da parte cultural da comunidade*”. Ou como expressa Nita: “*Às vezes você começa a dar uma aula, [...] aí entra algum tema que tem relação com a vivência do aluno, [...] aí ele começa a perguntar e você não pode passar a aula sem conversar com ele*”.

A articulação de saberes realizada de forma não sistematizada, apontada por Maria: acontece principalmente por intervenção dos alunos, seja por meio de dúvidas, citação de exemplos ou mesmo da relação do conteúdo trabalhado na aula com a realidade da qual eles fazem parte. O formato não sistematizado, referido pela professora, diz respeito ao diálogo como uma ação representativa no entorno da aula, no contexto familiar das pessoas que residem no campo. É na verdade como, como narram os professores José e Maria acerca da questão dos conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, na perspectiva de articulações entre ambos:

*A cultura do nosso povo está sempre presente em sala de aula. As crendices a religiosidade. **Conversamos** muito sobre tudo. (MARIA).*

*Na sala de aula, quando você para para **escutar** os alunos, as aulas se tornam muito mais agradáveis. Quando você faz esta articulação do conteúdo com a realidade deles, os alunos participam mais e tudo fica muito mais legal. (JOSÉ).*

Em José percebemos a indicação de uma articulação mais planejada, sistematizada, enquanto em Maria a percepção é que parece ter sido mais espontânea. Mas como é visível, as duas situações ocorrem por meio de aulas dialogadas, de intervenções feitas tanto pelos alunos quanto pelos professores, por meio de contação de histórias e outros exemplos, como reforçam as narrativas de Maria, Nita e Helen, que mostram exemplos de situações sistematizadas, planejadas especificamente para estudar a cultura do campo. Estes temas são trabalhados por meio de projetos interdisciplinares, experiências práticas, aulas passeios, pesquisas de campo, como expressam as mencionadas interlocutoras:

*A nossa escola faz isso de forma sistematizada por meio da realização de **projetos interdisciplinares** que acontecem ao longo do ano. Já temos feito projetos onde nós trazemos os senhores da comunidade para ouvirmos as conversas deles. Agora mesmo, no Programa Mais Educação, nós pesquisamos as danças. Nesta atividade, os alunos **pesquisaram** entre as pessoas mais idosas da comunidade os ritmos e as danças de outrora (MARIA).*

*Às vezes acontece que os mais velhos ensinam coisas que tem tudo a ver com o nosso trabalho. Um senhor idoso da comunidade disse que uma árvore não cresce reta se ela estiver a sombra de outra árvore. Ela sempre vai se direcionar para o lado em que estiver a luz do sol. Baseada nisso, fiz uma **experiência** com a minha turma. Plantamos duas plantinhas. Uma, colocamos para tomar sol e chuva normalmente. Sobre a outra, colocamos uma cobertura com um furo de um lado. O objetivo foi fazer os alunos perceberem que a planta coberta se direcionou para o lado do furo, procurando a luz do sol. Então, você está em contato todos os dias com esta realidade, e não tem como fugir dela (NITA).*

*Na minha aula, os conteúdos eram as hortaliças. Então, eu e a coordenadora levamos as crianças para **visitarem uma horta** da comunidade, ouvir daquelas pessoas os seus saberes sobre as hortaliças. Olha, o conteúdo eu sei explicar, mas nada é como ouvir uma pessoa que trabalha no dia a dia e sobrevive disso para falar a respeito desta questão para as crianças. Eles (trabalhadores rurais) não têm uma formação específica, mas tem uma bagagem de saberes muito grande (HELEN).*

Na verdade, o objetivo é favorecer a aprendizagem de conhecimentos e saberes articulando-os à realidade circundante dos alunos, o que inclui processos investigativos com

vistas à apropriação e a produção dos conhecimentos escolares que formam a base nacional comum, como dos saberes da cultura camponesa que fazem parte do cotidiano e da cultura local. Estas estratégias de apropriação dos conhecimentos escolares integram diferentes saberes disciplinares, pois partem de um problema mais específico (a realidade do campo) a exemplo da proposta de Educação de Caldart (2005, p. 122) em que os sujeitos buscam elementos para reflexão sobre o seu fazer e, assim, elaborar o seu saber”.

Nas narrativas de Maria, Nita e Helen, respectivamente, percebemos a valorização e reconhecimento dos saberes da cultura camponesa por parte dos professores e como promovem a participação de pessoas da comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola: [...] “os alunos pesquisaram entre as pessoas mais idosas da comunidade os ritmos e as danças de outrora” (MARIA); “[...] Um senhor idoso da comunidade disse que uma árvore não cresce reta se ela estiver à sombra de outra árvore. [...] Baseada nisso, fiz uma experiência com a minha turma. [...]” (NITA); “[...] o conteúdo eu sei explicar, mas nada é como ouvir uma pessoa que trabalha no dia a dia e sobrevive disso para falar a respeito desta questão [...]. Eles (trabalhadores rurais) não têm uma formação específica, mas tem uma bagagem de saberes muito grande” (HELEN). Nestes excertos narrativos percebemos a valorização do saber cultural dos alunos, mas, principalmente, das pessoas mais idosas e dos demais trabalhadores rurais que moram na comunidade. Comporta fazer alusão histórica dos grupos e das pessoas enquanto participantes de um processo que tem suas raízes no passado, mas que sua projeção é para situações futuras. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

A articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa também se expressam por meio da contextualização dos conteúdos do livro didático, conforme percebemos nas seguintes narrativas:

*Hoje, eu acho bem interessante esta questão de sistematizar as vivências, porque o nosso livro didático já aborda estas vivências, principalmente os livros de História e Geografia. Agora mesmo, estávamos trabalhando sobre família e um aluno falou: Tia, você conheceu? Aí eu tive que falar sobre as primeiras famílias que vieram para cá e formaram a nossa comunidade. (NITA).*

*Essa dinâmica, esta articulação dos conhecimentos praticados na vida, no dia a dia, articulados com os conhecimentos sistematizados do livro é o que leva os alunos ao saber. É o que leva os alunos a conhecerem novos mundos, e nós professores a aprendermos bastante. (MÁRIO).*

*O que tem no livro são os conteúdos. Cabe ao professor e ao coordenador buscar estratégias e metodologias, de forma a assegurar que estes conhecimentos sejam trabalhados de forma contextualizada, e os saberes da cultura da comunidade sejam valorizados. (MAIA).*

O exercício narrativo de Nita, Mário e Maria mostra essa disposição de proporcionar a necessária articulação entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa, realçando ainda a importância do professor da escola do campo conhecer a história, a geografia, a cultura, enfim, condição essa, que consideramos como de fundamental importância para que as articulações ocorram. Mário reconhece que a articulação é condição fundamental para que os alunos conheçam o mundo que os cerca (a comunidade, o município) e também os outros mundos (Brasil, Mundo), como afirma: *“Essa dinâmica, esta articulação dos conhecimentos praticados na vida, no dia a dia, [...] é o que leva os alunos ao saber. É o que leva os alunos a conhecerem novos mundos”*. Por meio desse processo de articulação dos conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa, os professores também aprendem: *“e nós professores aprendemos bastante”*. As narrativas de Maia chamam nossa atenção para a importância do professor, com o apoio do coordenador pedagógico, buscar e desenvolver estratégias e metodologias que propiciem um ensino contextualizado, em que os saberes da cultura camponesa sejam valorizados e integrados ao conhecimento escolar: conforme relata: *“cabe ao professor e ao coordenador buscar estratégias e metodologias, de forma a assegurar que estes conhecimentos sejam trabalhados de forma contextualizada, e os saberes da cultura da comunidade sejam valorizados”*.

A compreensão decorrente das narrativas dos interlocutores é que os conhecimentos escolares não ficam restritos apenas a conhecimentos estanques, trabalhados nas disciplinas fragmentadas e dispostos nos livros didáticos, mas se desenvolve por meio de metodologias que dialogam com as necessidades e interesses dos estudantes. Esta articulação provoca interações nos educandos sobre a realidade em que vivem e, conseqüentemente, faz com que estes se apropriem do saber produzido e acumulado, ao tempo em que também vivenciam situações de (re) construção, assim como aquisição de novos saberes.

Os Narradores de Palmeirinha revelam, entre outros aspectos, que buscam esta articulação na sua prática docente. Essa articulação é possível porque, munidos de suas concepções e saberes sobre conhecimentos escolares e cultura camponesa selecionam e organizam, nas salas de aula e em outros espaços escolares e comunitários, experiências educativas e outras vivências, assegurando que os educandos estabeleçam vínculos com a realidade em que vivem, convergindo neste caso para o que afirma (CALDART, 2005) ao citar que os diferentes saberes são trabalhados de forma articulada, quando os professores

desenvolvem metodologias de trabalho planejadas com propostas que articulam teoria e prática.

Articular conhecimentos e saberes no contexto da prática docente, na efetivação dos processos ensino e aprendizagem contribui para o fortalecimento da identidade coletiva dos educandos, para que estes percebam o campo e os saberes da cultura camponesa de forma positiva, valorizando a identidade do campo por meio de propostas que ultrapassam os muros da sala de aula e os muros da escola, interagindo com a comunidade e criando espaços de vivências políticas e de experiências culturais dos sujeitos.

Encerramos, pois, este traçado analítico, que na sua proposição vislumbrava perceber possíveis articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa com a certeza de que mediante nossa compreensão, o fizemos dentro de nossas possibilidades e entendimentos. Os ditos e os não-ditos desta seção de análise são provas de nosso esforço em tecer essa trama analítica.

## Conclusões



## CONCLUSÕES PRELIMINARES

A síntese que ora organizamos, na presente seção, representa o encaminhamento conclusivo deste estudo, tem inspiração, mesmo que de relance, nos aspectos teóricos que o fundamentam, sem desmerecer o direcionamento metodológico e o apoio dos dados e o que suas análises sinalizaram. Em consonância com estes aspectos, desenvolvemos o estudo partindo da seguinte questão: quais articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa se realizam na prática de professores da escola do campo? Mediante o objetivo geral procuramos investigar as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo que trabalham em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Com o propósito de melhor entender as questões relacionadas ao objeto de estudo, contemplamos pontuações teóricas sobre currículo, pois entendemos que, pensar a escola do campo sob a ótica do reconhecimento e valorização da diversidade e especificidades do campo dos seus sujeitos, passa, necessariamente, por um currículo que proponha conhecimentos escolares comprometidos com a emancipação, com a articulação destes com as experiências vividas, de forma a provocar uma conscientização sobre as condições de vida de cada pessoa e do conjunto da comunidade social na qual estão inseridos, como reforça a parábola do menino Severino.

Nesse sentido, o estudo referenda o currículo como elemento norteador importante no processo educacional da escola do campo, pois, por meio de suas orientações é que são realizadas as ações pedagógicas da escola e da prática docente dos professores. Assim, o processo de seleção dos conhecimentos escolares trabalhados no dia-a-dia da escola revela-se cuidadoso, segundo os professores-sujeitos, visto que, a rigor, consideram os interesses e necessidades educativas dos sujeitos do campo.

Por conseguinte, o entendimento sobre o currículo é que ele é construído a partir das relações de tempo e espaço, desenvolvido em um contexto histórico, planejado segundo valores e competências que estes professores desejam que seus alunos desenvolvam, objetivando uma formação para a cidadania. Assim, os professores colaboradores da pesquisa concebem que o currículo da escola, cenário deste estudo, contempla conhecimentos universais que formam a base nacional comum, pois para formar cidadão é preciso conhecimentos amplos que favoreçam o desenvolvimento de competências e facilitem a compreensão sobre o cenário nacional e mundial. De igual modo, expressam o entendimento

de que o currículo da escola do campo seja aberto aos saberes da cultura camponesa, pois compreendem de que essa valorização e incorporação enriquece o processo de aprendizagem, motiva os alunos para aprender, imprime maior significância aos conhecimentos escolares, promovendo a conscientização dos estudantes sobre a realidade em que vivem.

Assim, a exemplo do que ilustramos em algumas passagens da escrita desta Dissertação e, como forma de reforçar a representatividade do currículo escolar na vida do aluno, inserimos nesta seção esta nova parábola: um menino chamado Severino foi comprar, na mercearia da comunidade rural em que morava, alguns doces para servir aos familiares que chegaram a sua casa. Severino era uma dessas crianças que, como tantas outras, aprendeu a trabalhar muito cedo para ajudar a família e ajudava o pai a vender verduras e legumes na feira nos finais de semana. Ao chegar à venda, Severino perguntou ao vendedor o preço de um pacote de doce. O homem informou que custava dois reais e cinquenta centavos. Então, o menino compra cinco pacotes de doces, paga com uma nota de vinte reais e fica aguardando o troco. Passaram-se alguns minutos, Severino interroga o vendedor sobre o seu troco de sete reais e cinquenta centavos.

Um professor, que visitava a comunidade, observava atento a desenvoltura do menino. Ficou surpreso com a sua capacidade de multiplicar cinco vezes dois e cinquenta e subtrair o produto da multiplicação dos vinte reais, encontrando o troco de sete reais e cinquenta centavos. Inferiu que Severino era um aluno bom de matemática. Ao se aproximar e conversar com ele, descobre que Severino tinha dez anos, cursava a primeira série do Ensino Fundamental e que, por dificuldades na disciplina Matemática, tendo sido reprovado três vezes. Intrigado com a situação, o professor procurou a equipe docente da escola e ficou sabendo que Severino tinha dificuldades para somar e diminuir.

Ao tomarem conhecimento sobre os saberes de Severino manifestados durante a compra dos doces, os professores chegaram à conclusão de que não estavam oportunizando o encontro da matemática de Severino com a matemática do livro didático. E, sem o encontro do saber cultural do menino com o saber da escola, o estudante, a rigor, tem dificuldades em avançar em seu conhecimento. Em reunião, os professores perceberam que o currículo da escola não reconhecia, não respeitava e não valorizava o conhecimento dos alunos. Foi a partir desta situação que começaram a reorganizar o currículo, a prática docente, assegurando o desenvolvimento de métodos e procedimentos que consideravam os saberes dos estudantes. Assim, o processo de ensino e aprendizagem melhorou muito e ganhou vida, pois os professores passaram a valorizar e a integrar o saber e a cultura da comunidade no processo didático pedagógico. Em consequência dessa mudança, Severino nunca mais foi reprovado.

Pelo contrário, hoje é professor e um dos educadores que buscam fazer do ato pedagógico o diferenciado momento de articular o saber da cultura dos estudantes e da comunidade com o saber da humanidade<sup>11</sup>.

Desse modo, nossa esperança é de que todos os alunos do campo (e da cidade também) tenham a mesma sorte de Severino, de encontrar professores que estejam ou se proponham estar em sintonia com a vida, com a cultura e com os saberes culturais da comunidade, dispostos a trabalhar o currículo escolar, colaborando com a aprendizagem dos alunos no sentido da constante e necessária ressignificação de seus saberes. A propósito, como mencionado neste estudo, comporta reforçar as seguintes pontuações:

- a) a história da educação escolar para os povos do campo nos possibilita visualizar o processo que a envolve e a forma como foi organizada ao longo dos anos, evidenciando sua íntima ligação com as concepções de educação, pensadas pelo Estado e pela sociedade. Trata-se de propostas marcadas pelas interferências e interesses políticos, pela omissão e falta de interesse em disponibilizar propostas que objetivamente visem ao desenvolvimento do campo e à emancipação de seus sujeitos. É nestas condições que se originam e se consubstanciam as propostas de educação rural.
- b) o reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para o campo se reflete, até hoje, no cenário campesino, pois ainda se sobressaem em relação aos históricos problemas da educação brasileira: abandono escolar, defasagem de idade-série, fechamento de escolas, falta de condições de trabalho, entre outras. A origem desses fatos está ligada ao processo de colonização do Brasil, cujos reflexos são sentidos em todo território nacional, inclusive na Comunidade Palmeirinha, lócus deste estudo;
- c) a realidade que, atualmente no Brasil, milhares de crianças e jovens perdem o direito de estudar em escolas localizadas na sua própria comunidade, no lugar onde vivem, tendo que se deslocar por longas distâncias, em transportes inadequados, para estudar em escolas que nem sempre oferecem padrões de qualidade e, principalmente, não reconhecem e valorizam saberes de sua comunidade e de comunidades outras do seu entorno, o que decididamente não é o caso da escola campo deste estudo. Com vistas à superação destes problemas, movimentos sociais

---

<sup>11</sup>Reelaborada a partir da parábola original que se encontra no Caderno 3 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade, BRASIL, 2004. p. 49 - 51.

organizados ao longo da história, têm lutado por uma educação ampla e emancipatória, fundamentada em princípios como igualdade, justiça social, reconhecimento da diversidade e especificidade, respeito e valorização cultural. É nesta perspectiva que na década de 90 surge a Educação do Campo.

Assim, o estudo aponta que nesse cenário de negação de direitos e lutas, as conquistas aos poucos começam a surgir. Começam a ser delineadas, de modo que nas primeiras décadas do presente século temos presenciado significativos avanços, principalmente na institucionalização de direitos à educação e no reconhecimento das especificidades do campo previstos no Artigo 270 da Constituição Federal de 88, nos Artigos 26 e 28 da LDBEN (9394/96) e nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002), entre outros marcos legais. Também é visível a implantação de políticas públicas na área, a exemplo dos programas de formação inicial e continuada de professores, investimentos em transporte escolar, disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos, fundo de financiamento, entre outros.

Aponta também que o resultado da regulamentação do direito à educação, aliado aos investimentos citados, tem conferido, progressivamente, melhorias na área, fato que percebemos pela análise dos dados de aprovação e reprovação escolar que atualmente não apresentam disparidades quando comparados aos das escolas urbanas. Outra evidência é a ampliação do número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que nesse momento é de aproximadamente 36%, tanto no Piauí quanto no Brasil.

O fato é que este avanço na legislação, na disponibilização de políticas e no incremento escolar, é resultado de uma luta histórica que tem suas raízes nos movimentos sociais, universidades e outras instituições, para que o povo do campo acesse uma educação de qualidade, oferecida no campo, de modo a assegurar não só a sua permanência, mas, igualmente, a oportunidade de prosseguimento nos estudos, de inclusão no mundo de trabalho, de formação para a cidadania, entre outros benefícios, a exemplo do que propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.

Aliada a esta conjuntura, voltamo-nos especificamente para uma escola do campo: a escola da Palmeirinha. Observamos que, embora existam novas diretrizes que norteiam o trabalho docente e a construção de políticas de Educação do Campo, é preciso que as Secretarias Municipais de Educação avancem na divulgação desse documento, façam investimentos na formação do professor e melhorem o acompanhamento pedagógico para que os professores conheçam e se apropriem dessas orientações, fazendo-se necessário ainda a priorização de investimentos na área para que essas propostas possam se materializar.

A materialização de propostas curriculares e metodologias de trabalho que viabilizem a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa expressam a compreensão de que estas passam, necessariamente, pelo empenho de professores dispostos a implementá-las, como assim demonstram o conjunto dos interlocutores da pesquisa. Compreendem que esta articulação depende, entre outros fatores, de um trabalho docente que envolva teoria e prática, fundamentada em compromisso político, no diálogo, no respeito e valorização dos diferentes saberes, de modo a trabalhar o conhecimento escolar como um processo de construção e ressignificação de saberes, como propõe Paulo Freire (2013).

Nessa perspectiva, reafirmamos que os dados evidenciam que no cerne da busca desta articulação estudada, os professores discutem que os saberes da cultura camponesa, construídos a partir da diversidade e pluralidade campesina, caracterizados pelos estreitos vínculos estabelecidos nas relações comunitárias, familiares e de convívio e trabalho com a terra e os elementos da natureza, precisam ser, cada vez mais, valorizados pela escola como fonte de conhecimento e reflexão, tendo em vista contribuir para a ressignificação do conhecimento escolar, para a ampliação de saberes, assim como para a formação cidadã.

Esses aspectos se materializaram pelo contributo das narrativas dos interlocutores ao revelarem que mesmo não dispondo de um currículo escrito e sistematizado realizam a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. Essa articulação é possível graças ao planejamento de atividades em que as experiências educativas estabelecem vínculos com a realidade em que vivem, aos estreitos vínculos que existem entre escola e comunidade e ao fato de a maioria dos professores residirem na própria comunidade dispondo de saberes da cultura camponesa.

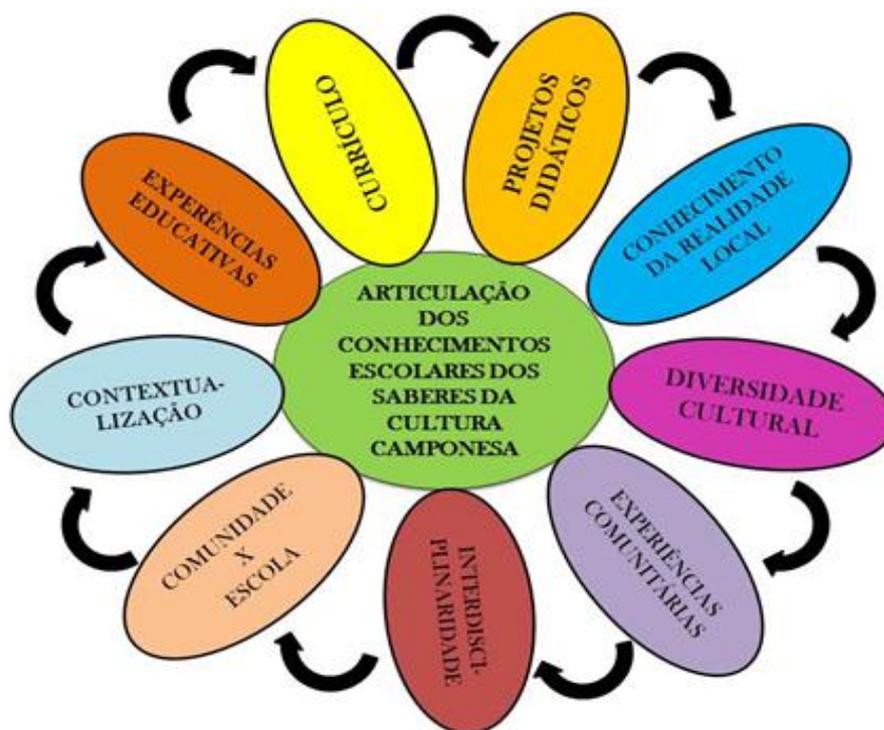
As narrativas revelam, portanto, que a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa acontece de duas formas, uma sistematizada e outra não sistematizada. A articulação sistematizada se efetiva a partir de duas situações: a) por meio de temas planejados especificamente para estudar a cultura do campo. Estes temas são trabalhados por meio de projetos interdisciplinares, experiências práticas, aulas passeios e pesquisas de campo; b) por meio da contextualização dos conteúdos do livro didático e de atividades outras que embora utilizem o livro como suporte vão, além disso, ampliando a proposta dos conteúdos por meio de pesquisas, exercícios e outros formatos que alargam suas possibilidades. A articulação não sistematizada acontece pela intervenção dos alunos, seja através de dúvidas, exemplos manifestados por alunos e ou professores ou mesmo da relação do conteúdo trabalhado na aula com a realidade da qual eles fazem parte, tendo o diálogo como mediador dessas aproximações.

Dessa forma, pela análise dos dados, sobressaíram indicadores que contribuem para esta articulação, conforme mencionados pelos colaboradores da pesquisa:

- a) Organização de um currículo escolar que contemple e valorize o estudo dos saberes da cultura camponesa;
- b) Adoção de metodologia de projetos como uma das principais propostas por contemplar a interdisciplinaridade, a relação da teoria e prática, o estudo de temas relacionados à realidade e necessidade local;
- c) Conhecimento da realidade local e dos saberes da cultura camponesa pelos professores, tendo em vista que a articulação depende, entre outros aspectos, do conhecimento destes por parte dos docentes;
- d) Valorização da diversidade cultural como uma representativa postura da escola e de seus professores, o que compreende considerar e aceitar, necessariamente, os saberes e as diversas concepções de mundo dos sujeitos presentes na escola do campo;
- e) Abertura da escola para as experiências educativas desenvolvidas pela comunidade;
- f) Interdisciplinaridade do trabalho pedagógico, considerando, entre outros aspectos, que o aluno não tem tempo demarcado ou certo para aprender, não existe data marcada. Ele aprende a toda hora e não apenas na sala de aula. O conhecimento é circulante, não obstante seja a escola que o formaliza.
- g) Adequada contextualização, pois o aluno aprende com mais facilidade quando o conteúdo do ensino é significativo para ele.
- h) Crença na afirmação de que é o indivíduo que aprende, de que é preciso ensinar a aprender, a estudar, estabelecendo uma relação direta e pessoal com a aquisição do saber.

A partir do enfoque destes eixos, construímos a FIG. 10 num esforço de registrar uma síntese ilustrativa dos mencionados eixos.

**FIGURA 10** - Articulação de conhecimentos escolares com os saberes da cultura camponesa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014).

Emerge, desse modo, sinalizações de que a Unidade Escolar João Soares Brito, dentro de suas possibilidades, trabalha com propostas educativas reflexivas, contextualizadas, planejadas a partir das problemáticas humanas e sociais, garantindo situações de aprendizagem desafiadoras, por meio das quais os alunos colocam em evidência o que sabem e pensam sobre o conteúdo estudado, em torno do qual o professor realiza suas atividades, propondo aos alunos resolução de problemas e tomadas de decisões fundamentadas em abordagem de conhecimentos que mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio, com o propósito de promover a articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa.

Reiteramos, diante destas constatações/compreensões, que a articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa se confirma, porque se trata de uma questão considerada relevante para a aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que esta se realiza pela relação do sujeito com o objeto e a realidade na qual está inserido, considerando sua bagagem cultural como ponto de partida, cuidando para que se valorize e respeite a diversidade cultural e a superação da fragmentação curricular.

Com o lançamento destas indagações, com o olhar retrospectivo em torno dos vários

aspectos do estudo empreendido, restou-nos dentro da brevidade que caracteriza a conclusão de um trabalho científico, retomar o transcurso de pesquisa, focalizando seus achados em relação ao objeto de estudo: articulação entre conhecimento escolar e saberes de cultura camponesa, percebidos na prática de professores de escola do campo.

O estudo aponta que na escola de Palmeirinha são desenvolvidas práticas sustentadas no enriquecimento da experiência, na incorporação do movimento da realidade local e do lugar dos sujeitos, fazendo com que esta instituição seja uma fonte de informação e conhecimento para os educandos, educadores e comunidade. Mas aponta também, em menor proporção, que existem dificuldades, e que, para superá-las faz-se necessário reorganizar o currículo da escola naqueles aspectos que se fizerem necessários, no propósito de exercitar reflexões constantes e de propor ações educativas mais organizadas sobre o desenvolvimento sustentável no campo. É preciso ainda uma melhor organização e exploração dos diferentes tempos e espaços de formação dos sujeitos, no sentido de valorizar e integrar ainda mais os diferentes saberes ao processo educativo. Para tanto, a escola precisa de mais autonomia na (re) organização de seu projeto pedagógico, maior colaboração da Secretaria Municipal de Educação em subsidiar as condições para que possa desenvolver com êxito o trabalho escolar e ampliar os mecanismos de participação da comunidade escolar e local na definição de suas diretrizes, do seu papel na formação dos sujeitos e de sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade na qual se insere.

É esta a lição conclusiva que registramos para dizer sobre um olhar que se quer último, mas não exatamente derradeiro, porque nossos dizeres, nossos olhares, serão sempre inconclusivos, nossa condição de humanas pessoas, de humanos professores, assim as confirmam. Portanto, no quadrante do estudo empreendido: entre Rodas de Conversas, Diários de prática e Observações; entre os interlocutores da pesquisa, entre leituras, análises e analogias (uma investigação científica comportando isso... e mais), na escola da Palmeirinha, o campo é o tema. A cultura camponesa se faz presente em sua proposta curricular e em sua prática pedagógica cotidiana. Há sintonia e articulação entre conhecimento escolar e saberes da cultura camponesa, como mostram os dados.

É um arranjo perfeito? Não. Não é. Fragilidades existem. Descontinuidades também. Porém, a escola da Palmeirinha resiste fiel a seu propósito curricular e constitucional: promoção de uma escolarização necessária ao seu alunado, considerando e articulando aspectos da cultura camponesa como forma não só de valorizá-la, mas sobremaneira cuidando para que, como diz Demo (1980), não deixá-la cair no vazio cultural, o que suporia abdicar de sua história, de suas raízes.

E, assim, entre uma Roda e outra, entre um registro reflexivo no Diário e um olhar observacional e outro sobre a prática dos professores, fomos nos achegando à leitura e análise dos dados do estudo que, ao serem tramados revelaram, em sua tessitura, a vida, o conhecimento, os saberes que circulam na Escola João Soares de Brito, que permeiam as aprendizagens de seus escolares, de sua comunidade em geral, num gesto educativo que ultrapassa os limites do educacional, para falar, realçar e respeitar a cultura do campo, articulando conhecimentos e saberes, mediante uma prática docente comprometida com um currículo vivo, democrático, que se propõe e contempla o que é melhor para todos, o que é melhor para a escola do campo.

## Referências



## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A de; PONTIN, M. M. D. Diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.

ARAÚJO, M. P. **A relação de saber na construção de uma escola popular do campo**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G.; CALDART, S. R.; MOLINA M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/principal.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. MEC, CME, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, Caderno 3, p. 57-59, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com de base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**, 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **O direito de ser adolescente**: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2011.

\_\_\_\_\_. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-31.

BRITO, I. S. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO de J. S. M. S. (Org.). **Educação para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 5. ed. Brasília: UnB, 2005. p. 13 - 52.

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: HUCITEC, 2000.

CONNELLY, D. J.; CLANDININ, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2004.

\_\_\_\_\_. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11 – 59.

FARIAS, A. S. A constituição do mundo rural piauiense: os embates políticos entre a agricultura familiar e agronegócio. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. da. de (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 41 - 61.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil: In: SANTOS, C. A. (Org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 39 - 66.

FERRO, M. do A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FREYRE, G. Palavras às professoras rurais do Nordeste. **Coleção Cadernos de Pernambuco**. Secretaria de Educação e Cultura, Recife, 1957.

FREIRE, P. Educação e participação comunitária. In: CASTELS, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 53 – 61.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa de ensino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**. São Paulo. v-35, n. 2, p.57-67, 1995.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17 - 41.

GONÇALVES, K. L. N. Práticas socioculturais e a educação matemática nas escolas do campo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. p. 26-30.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar/ 1996.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-53.

\_\_\_\_\_. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reformada escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-39.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E. de S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovações. In: LIMA, Elmo de S., SILVA, Ariosto M. da. (Org.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 107 - 148.

MELO, R. A. A vida do lavrador. **Jornal Letras Santiaguense**. Santiago - RS. Ano VII – n. 41. Set. 2002.

MELO, R. A.; DEUS, F. J. A.de. **Castelo do Piauí**: as várias faces de uma história. Teresina: Halley, 2008.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17 – 43.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Currículo: conhecimento e cultura: sobre a qualidade da educação básica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Currículo: conhecimento e cultura. **Salto para o Futuro**. Ano XIX – nº 1 – Abril/2009.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de conta**. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, J. M. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: Piauí em retrospectiva (s/d)**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/eventos/iiencontro/GT-13/GT-13-01.htm>>. Acesso em: 10 de out. 2014.

OLIVEIRA, M. T. E. de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PIAUI. Secretaria Estadual de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Ensino do Piauí**. Ensino Fundamental e Ensino Médio, Teresina, PI: SEDUC, 2013.

\_\_\_\_\_. Unidade Escolar João Soares de Brito. **Projeto Pedagógico da Unidade Escolar João Soares de Brito**. Castelo do Piauí, 2013.

PINTO, A. F. B. et al. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, A. de C. C. **História e Memória da educação em Oeiras Educação - Piauí**. 2006. 285f. Dissertação/Mestrado em Educação - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

REIS, E. dos S. O projeto político-pedagógico nas escolas do campo: um instrumento essencial. In: LIMA, E. de S.; SILVA, A. M. da. (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011, p. 173-188.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁNCHEZ, M. R. G.; GARCÍA, P. L.; VILLAJOS, A. M. **La investigación biográfico narrativa em educación**. Disponível

em: <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/IBN](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN)>. Acesso em: 19 fev. 2014.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Currículo: conhecimento e cultura. **Salto para o Futuro**. Ano XIX – nº 1 – Abril/2009

SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília, DF: INCRA, MDA, 2008.

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

SILVA, P. R. S. **Outros campos**: os movimentos sociais da Zona Costeira do Ceará como sujeitos da educação do campo. Fortaleza: Monografia de Especialização - UnB, 2005.

SILVA, A. M. Educação do campo: uma breve (re)construção epistemológica. In: LIMA, E. da S., SILVA, A. M. da. (Org.). **Diálogos sobre educação do campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 63 - 87.

SOUZA, E. C. de. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, M. A. **A pesquisa em educação e movimentos sociais no campo**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31trabalho/GT03-Int.pdf>>. 2007. Acesso em: 10 out. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S. et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. 2012. p. 178 - 186.

TRINDADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, E. C. de. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2005.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em:

<[http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos\\_publicados\\_3\\_rodas\\_e\\_narrativas\\_caminhos\\_para\\_a\\_autoria.pdf](http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf)>. Acesso em 4 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# Apêndices



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados (as) Professores (as),

A pesquisa é de fundamental importância tanto para a elaboração de novas formas de trabalho e apreensão da realidade, como também na busca de respostas e soluções para os diversos problemas e desafios que permeiam a realidade humana. A sua relevância deve-se ao fato de oportunizar aos educadores e pesquisadores conhecimentos sobre as ideias e os modos de aprender e ensinar da humanidade ao longo dos tempos e dessa forma, contribuir para o avanço do conhecimento, como também para a proposição de novas metodologias capazes de atender as demandas educacionais contemporâneas.

Esta pesquisa investiga sobre **PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO: DIÁLOGOS SOBRE A ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES AOS SABERES DA CULTURA CAMPONESA** e está sendo desenvolvida por Raimunda Alves Melo, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Tem por objetivo geral investigar como os professores de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) que trabalham em escolas do campo articulam os saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares em suas práticas docentes. Para atingir o objetivo de estudo pretendemos: caracterizar a prática de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º); identificar os saberes da cultura camponesa contemplados na prática de professores do campo e analisar as articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo.

Trabalharemos com a pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, pela capacidade que possui de estimular a busca de significações, rememorando, identificando similaridades e

especificidades. Ela também oferece a possibilidade de ouvir as vozes silenciadas dos professores do campo, trata-se, portanto, um caminho investigativo que permite àquele que narra retomar suas histórias, construir e reconstruir a realidade uma vez que o presente se reflete no passado, permitindo que o investigador acesse a realidade por meio da visão de seus protagonistas.

Nesse sentido, utilizaremos como dispositivos para a produção de dados os diários de prática e as rodas de conversas. Os diários se configuram como instrumentos, por meio dos quais, os professores registram a sua prática docente e as memórias orais sobre as práticas educativas. Às rodas de conversas, enquanto processos formativos possibilitarão ampliar as nossas concepções sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos registros dos diários.

A sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Solicito a sua permissão para gravar as discussões da roda de conversa e também a autorização para apresentar e publicar os resultados deste estudo. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Teresina, 28 de março de 2014

---

Nome e assinatura do (a) estudante

Local e data

Matrícula: 2013106038

---

Nome e assinatura do (a) professor (a) orientador (a)

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

Raimunda Alves Melo

Rua Gonçalves Dias, 192. Centro – Castelo do Piauí.

CEP: 64340-000.

Telefone: (86) 99397763

E-mail: [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

## APÊNDICE B - DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pela mestranda **RAIMUNDA ALVES MELO**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria da Glória Soares Barbosa Lima, com o objetivo geral de investigar articulações entre conhecimentos escolares e saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestranda tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Castelo do Piauí, 30 de Junho de 2014.

---

Helena Teixeira Soares

Diretora da Unidade Escolar João Soares de Brito

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### ROTEIRO DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

1. A Roda de Conversa será realizada na forma de encontro para a reflexão sobre os temas: “Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura campesina”.
2. Serão convidadas convidados 7 (sete) professores que trabalham na Unidade Escolar João Soares de Brito e que trabalham em turmas do 6º ao 9º ano com as disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Matemática.
3. Faremos as apresentações pessoais.
4. Apresentaremos algumas informações sobre a pesquisa (objetivo geral e metodologia).
5. Entrega dos materiais (Diário de Aula, lápis, caneta e pasta).
6. Organizaremos a assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido.
7. Realizaremos os primeiros diálogos: perfil pessoal, formativo e profissional, cujo roteiro registros consta nos Diários de Aula.
8. Concluiremos com um Café com prosa.

## APÊNDICE D - APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

#### Roda, Café e Conversa: diálogos sobre prática docente no campo



#### Agenda:

- Apresentações pessoais.
  - Apresentação da pesquisa (objetivo geral e metodologia).
  - Entrega dos materiais (diário, lápis, caneta e pasta).
  - Assinatura dos termos de consentimento.
- Primeiros diálogos: perfil pessoal, formativo e profissional.
- Café com prosa.



#### Quem sou e quem somos nós?



#### Informações sobre a Pesquisa



#### Objetivo geral

Investigar como os professores de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que trabalham em escolas do campo articulam os saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares em suas práticas docentes.



#### Metodologia da Pesquisa

Pesquisa qualitativa com abordagem narrativa. Utilizaremos como dispositivos para a produção de dados os Diários de Prática e as Rodas de Conversas.

Os dados produzidos via Diários de Aula e Rodas de conversas, serão organizados em eixos categoriais e, em seguida analisados com o auxílio de técnicas de análise de conteúdos, orientadas por Zabalza.

O campo de pesquisa será a Unidade Escolar João Soares de Brito, pertencente ao Sistema Municipal Educação do Município de Castelo do Piauí.

Os sujeitos serão 6 (seis) professores que trabalham em turmas do 6º ao 9º ano com as disciplinas de: Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Matemática.



## Sobre a Pesquisa Narrativa

CAFÉ QUENTE  
&  
PROBLEMAS DE FÓSFOS

A abordagem narrativa possui a capacidade de estimular a busca de significações, rememorando, identificando similaridades e especificidade. Desse modo, oferece a possibilidade de ouvir as vozes dos professores do campo, viabilizando aos mesmos rememorarem suas histórias de vida, reconstruindo e retomando a sua formação e prática docente

Caracteriza-se como um caminho investigativo que permite àquele que narra retomar suas histórias, (re) construindo à realidade na qual está inserido.

## Sobre a Pesquisa Narrativa

A importância de conhecer o cotidiano escolar a partir da voz dos sujeitos e o enfoque biográfico-narrativo como uma modalidade de investigação que amplia esta possibilidade.

O conhecimento da realidade a partir da experiência pessoal e profissional do "outro" possibilita a compreensão dos fenômenos educativos (ONER, 2000).

Favorece a compreensão e clarifica a origem de suas ideias educativas, as causas repercutem em sua atual formação como professores e influenciará o seu futuro trabalho educativo. (KNOWLES; HOLT-REYNOLDS, 1991).



## Dispositivos

Para cumprir este propósito, utiliza como dispositivos para a produção de dados os Diários de Prática e as Rodas de Conversas.

Os Diários se configuram como instrumentos, por meio dos quais, os professores registram a sua prática docente e as memórias orais sobre as práticas educativas.

As Rodas de Conversas, enquanto técnicas de pesquisa são processos formativos que possibilitam ampliar as nossas concepções sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos registros dos diários.



## Conhecendo o Diário de Aula

### Diário de Aula



## Primeiros passos:

PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL

Conversando sobre o meu perfil

## Vamos tomar café e prosear?



Café!  
Bom só,  
melhor  
acompanhado.



A necessidade básica do convívio humano durante uma grande crise é uma boa xícara DE CAFÉ QUENTE.



## APÊNDICE E - ROTEIRO DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### SEGUNDA RODA DE CONVERSA

1. A Roda de Conversa será realizada na forma de encontro para a reflexão sobre os temas: “Prática docente na escola do campo: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa”.
2. Serão convidadas convidados 7 (sete) professores que trabalham na Unidade Escolar João Soares de Brito e que trabalham em turmas do 6º ao 9º ano com as disciplinas de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Inglês e Matemática.
3. Faremos a leitura da Parábola do Encontro de Saberes.
4. Conversaremos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa a partir das três questões norteadoras: Como se caracteriza a prática de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º)? Quais saberes da cultura camponesa são contemplados na prática de professores do campo? Quais articulações existem entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa na prática de professores da escola do campo?
5. Concluiremos com um Café com prosa.

## APÊNDICE F - ROTEIRO DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### TERCEIRA RODA DE CONVERSA

1º - Boas vindas e entrega de cartão personalizado.

2º - Apresentação da análise parcial da pesquisa: socialização das interpretações das narrativas.

3º - Aprofundamento da discussão a partir das seguintes perguntas:

- Quando a escola começou a existir e como?
- O que dificulta e facilita a articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura escolar?
- A partir das definições apresentadas quais exemplos vocês têm sobre esta articulação usando o livro, por meio do planejamento de atividades ou no desenvolvimento de projetos?

4º - Café com prosa.

## APÊNDICE G - APRESENTAÇÃO DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima  
Mestranda: Raimunda Alves Melo



### TERCEIRA RODA DE CONVERSA

#### Roda, Café e Conversa: diálogos sobre prática docente no campo



#### Agenda:

- Boas vindas e entrega de cartão personalizado.
- Apresentação da análise parcial da pesquisa: socialização das interpretações das narrativas.
- Aprofundamento da discussão a partir das seguintes perguntas:
  - Quando a escola começou a existir e como?
  - O que dificulta a articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura escolar?
  - O que facilita a articulação de conhecimentos escolares aos saberes da cultura escolar?
  - A partir das definições apresentadas quais exemplos vocês tem sobre esta articulação usando o livro, por meio do planejamento de atividades ou no desenvolvimento de projetos?
  - Café com prosa.



Como vocês avaliam o uso do diário?



#### Dispositivos

Para cumprir este propósito, utiliza como dispositivos para a produção de dados os Diários de Prática e as Rodas de Conversas.

Os Diários se configuram como instrumentos, por meio dos quais, os professores registram a sua prática docente e as memórias orais sobre as práticas educativas.

As Rodas de Conversas, enquanto técnicas de pesquisa são processos formativos que possibilitam ampliar as nossas concepções sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos registros dos diários.



#### Roda, Café e Prosa: diálogos sobre Educação do Campo

Como vocês avaliam as rodas de conversas?



#### Vamos tomar café e prosear?



Café!  
Bom só,  
melhor  
acompanhado.



A necessidade básica  
do coração humano  
durante uma grande  
crise é uma boa xícara  
DE CAFÉ QUENTE.

