



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

ANDREA SILVA DE CASTRO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O SABER
POPULAR**

IMPERATRIZ
2022

ANDREA SILVA DE CASTRO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O SABER
POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso.
Coorientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapparoli.

IMPERATRIZ
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Castro, Andrea Silva de.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O SABER
POPULAR / Andrea Silva de Castro. - 2022.

112 f.

Orientador(a): Betania Oliveira Barroso.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz-MA, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Saberes. 3. Prática
pedagógica. 4. Professores/as I. Barroso, Betania
Oliveira. II. Título.

ANDREA SILVA DE CASTRO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O SABER
POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso.
Coorientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaporoli.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Betânia Oliveira Barroso (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaporoli (Coorientador)
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Rejane Cleide Medeiros de Almeida (Membro Titular Externo)
Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Prof.^a Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (Membro Titular Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Membro Suplente Interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. César Alessandro Sagrilo Figueiredo (Membro Suplente Externo)
Doutor em Letras
Universidade Federal do Norte do Tocantins(UFNT)

Dedico à minha mãe, Maria Antônia, mulher de raízes camponesas, dona de casa e costureira, que além dos tecidos aprendeu a costurar as situações difíceis da vida com sabedoria e muita fé.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pelos caminhos que me permitiu trilhar até aqui. Por todo o amor que tem por mim e por todas as criaturas. Por me mostrar também o seu amor através de Jesus, um Jesus de amor e misericórdia.

Obrigada a minha família por compreender alguns momentos de ausência durante essa caminhada de dois anos de estudo. Gratidão ao meu pai Francisco, homem simples e honesto, pelo apoio.

Agradeço a minha mãe Maria Antonia, por tanta doação e sabedoria partilhada com seus quatro filhos. Gratidão por todo o esforço, por nos mostrar o caminho do bem e nos incentivar aos estudos. Obrigada pelo apoio!

Agradeço a minha irmã Amanda, que desde cedo sempre foi muito responsável e ajudou minha mãe a cuidar de mim e dos meus irmãos. Gratidão pela tua bondade e simplicidade. O teu coração bondoso nos enche de orgulho.

Gratidão ao meu irmão Acácio. Obrigada por às vezes ser esse irmão “meio pai”. Teu cuidado aquece o coração daqueles que estão próximos a ti.

Gratidão à caçula da família, minha irmã Natália, forte e doce ao mesmo tempo. A grandiosidade das tuas atitudes é privilégio para quem está perto de ti.

Gratidão a Pedro Gabriel, Maria Luíza e José Neto, por me tirarem alguns momentos do mundo de adulto e me transportarem para seu mundo de criança e saberes infantis carregados de alegria.

Gratidão ao meu primo Doutor Lázaro Castro Silva Nascimento por todo o apoio e incentivo desde o período de inscrição para o mestrado.

Gratidão à minha amiga querida Vagna Andrade, por me incentivar a fazer o processo seletivo para esse mestrado.

Agradeço aos colegas de turma pelas experiências compartilhadas durante as aulas. Agradeço em especial ao Ênio, à Mariana e à Tatiara, e também pelo carinho.

Agradeço ao PPGFOPRED, na pessoa do nosso primeiro coordenador Dr. Witembegue Gomes Zaparoli e também meu coorientador, pelo acolhimento e comprometimento com Ciência e com todos os mestrandos e mestrandas.

Gratidão a minha orientadora Betânia Oliveira Barroso, por me oportunizar mergulhar no universo da pesquisa. Obrigada pela calma, serenidade e amorosidade.

Gratidão ao gestor, professoras e professores que participaram dessa pesquisa compartilhando seus conhecimentos, permitindo-me aprender ainda mais com eles. Obrigada pelo acolhimento e pelo tempo que dedicaram aos nossos encontros.

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

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos trabalhadores Rurais sem Terra
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e práticas educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação De Imperatriz

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações encontradas de 2015-2019.....	26
Quadro 2 - Quantidade de dissertações por ano.....	28
Quadro 3 - Estrutura do manual pedagógico.....	67
Quadro 4 - Temas, subtemas, palavras e expressões geradoras.	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frente da Escola Municipal Enock Alves Bezerra	70
Figura 2 - Rio Tocantins	70
Figura 3 - Trecho da estrada que dá acesso ao povoado Embiral após período do inverno	71
Figura 4 – Biblioteca da Escola Municipal Enock Alves Bezerra	71
Figura 5 - Refeitório da Escola Municipal Enock Alves Bezerra	72
Figura 6 - Modelo de planejamento diário utilizado pelos professores(a) da Escola Municipal Enock Alves Bezerra	91

RESUMO

CASTRO, Andrea Silva de. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O FAZER PEDAGÓGICO E O SABER POPULAR.

Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

Nesta dissertação realizamos um estudo sobre vivências da cultura local e o saber popular, tendo como foco a educação do/no campo e a prática pedagógica dos professores. O objetivo foi apresentar contribuições para a Educação do Campo na Escola Municipal Enock Alves Bezerra. Para isso, buscamos entender as concepções dos educadores/as sobre a educação; investigamos a valorização/desvalorização da cultura local; construímos reflexões sobre a autonomia no trabalho docente. No campo metodológico, realizamos uma pesquisa-ação com a participação de sete sujeitos/as, ou seja, cinco professores, uma professora e o gestor da Escola Municipal Enock Alves Bezerra. É um estudo de natureza qualitativa com contribuições do materialismo histórico e dialético. Para a construção dos dados utilizamos observações, diário de campo, gravações, análise de documentos e os círculos de cultura. A partir disso organizamos os temas, subtemas, palavras e expressões geradoras. Na análise dos dados construídos e nas considerações, buscamos refletir sobre a situação-problema-desafio. Dentre outros resultados, constatamos que os educadores vivenciam uma educação urbanocêntrica e a cultura da comunidade ocupa pouco espaço nas práticas pedagógicas. No entanto, por meio do trabalho dialógico foi possível refletir sobre a questão da autonomia, e estes abriram espaço para o surgimento de ideias para novas abordagens sobre a cultura e saberes da comunidade através da prática pedagógica dos professores/as.

Palavras-chave: Educação do Campo. Saberes. Prática pedagógica. Professores/as.

ABSTRACT

CASTRO, Andrea Silva de. RURAL EDUCATION: BETWEEN PEDAGOGICAL DOING AND POPULAR KNOWLEDGE.

Line of Research: Pluriculturalidad, Interculturalidad and Interdisciplinary Educational Practices.

In this dissertation, we carry out a study on experiences of local culture and popular knowledge, focusing on education for/in the countryside and teacher pedagogical practices. Our aim was to present contributions to Rural Education at the Enock Alves Bezerra Municipal School. Thus, we sought to understand the educators' conceptions about education; we investigated local culture valorization/depreciation; we built reflections on autonomy in teaching work. In the methodological field, we carried out an action research with the participation of seven subjects, that is, five male teachers, a female teacher and the school principal from Enock Alves Bezerra Municipal School. This is a qualitative study with contributions from historical and dialectical materialism. For data construction, we used observations, field log, recordings, document analysis and culture circles. Then, we organized the themes, subthemes, words and generating expressions. In the analysis of the constructed data and in the considerations, we sought to reflect on the situation-problem-challenge. Among the results, we found out that educators experience an urban-centric teaching and the community's culture occupies little space in pedagogical practices. However, through dialogic work, it was possible to reflect on the issue of autonomy, and these dialogues opened space to the raising of ideas for new approaches about the community's culture and knowledge through the pedagogical practice applied by teachers.

Keywords: Rural Education. Knowledges. Pedagogical practice. Teachers.

SUMÁRIO

MINHAS RAÍZES: ENCONTRO, DESENCONTRO E REENCONTRO COM O CAMPO	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Caracterização e delimitação do problema da pesquisa	23
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo Geral.....	24
1.2.2 Objetivos Específicos	24
1.3 Dialogando com produções acadêmicas: Estado da Arte	25
1.3.1 Mapeamento das dissertações selecionadas	26
2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE LUTAS, EXCLUSÕES E CONQUISTAS	36
2.1 O campo e as suas especificidades	40
2.2 Diálogos entre Educação Popular e Educação do Campo	42
2.3 A cultura está em todos os lugares	46
2.4 Prática pedagógica e autonomia: diálogos em construção	49
3 PRÁTICA DE PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
3.1 Um olhar qualitativo de investigação	56
3.2 Dialogando com o materialismo histórico-dialético	58
3.3 A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa	61
3.4 Procedimentos da pesquisa: círculos de cultura, diário de campo	64
3.5 O produto da pesquisa: manual pedagógico	66
4 O CHÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ENOCK ALVES BEZERRA	68
4.1 Conhecendo a escola	69
4.2 A professora, os professores e gestor da escola: conhecendo a escolha pela educação	73
4.3 Conversando sobre o currículo	75
4.4 Entendendo a educação do/no campo à luz das reflexões dos círculos de cultura	80
4.5 A cultura e os saberes dos educandos na Escola Municipal Enock Alves Bezerra	86
4.6 O fazer pedagógico com autonomia	90

5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA CULTURA E DO SABER POPULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	102
	ANEXO	107
	APÊNDICES	109

MINHAS RAÍZES: ENCONTRO, DESENCONTRO E REENCONTRO COM O CAMPO

Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar.

Jair Rodrigues

Nasci em 14 de dezembro no final da década de 1980. Era um dia de domingo. Por esse motivo quase recebi o nome de Domingas, porque diziam que quem nasce nesse dia deve se chamar assim para não “tirar a sorte”, mas minha mãe não gostou do nome para sua terceira filha; além de que, gostaria que iniciasse com a mesma letra dos outros dois filhos.

Vivi parte da minha infância no campo, em um povoado chamado Barro Branco, no município de São Luiz Gonzaga do Maranhão. Lembro-me da casa simples sem água encanada e energia elétrica, cercada por mangueiras e palmeiras. Sou filha de Francisco e Maria Antonia. E durante minha infância meu pai trabalhava na roça e tinha uma pequena quitanda com poucos itens, mas ainda hoje, lembro das balinhas *Extramite*, e do cheiro de coco babaçu que ele comprava para revender a um grande comerciante da região. São os cheiros que marcaram a minha infância: o mato, aquela balinha que era única que tinha por lá e o cheiro do babaçu.

Minha mãe era costureira e dona de casa, a quem eu nunca via dormir nem acordar, pois para ajudar no sustento da família dormia muito tarde e acordava de madrugada, de modo que eu sempre a encontrava na máquina de costura. Nisso, na inocência de criança, achava que ela não dormia, que passava a noite ali. A costura e família são seu refúgio, assim como os tecidos que costuma medir, separar, cortar, emendar, faz com vida, e vive a dizer “costurar é uma matemática”. Sempre se preocupou muito com a educação dos filhos.

Falar sobre mim é falar também sobre os meus pais e meus irmãos, pois a partir deles foi formado meu caráter e minha visão de mundo. Tenho um irmão e duas irmãs: Acácio, Amanda e Natália, somos muito ligados e aprendemos bastante uns com outros, talvez isso devido aos métodos de minha mãe, pois quando brigávamos ela fazia com que nos abraçássemos, além de nos ter ensinado a sempre dividirmos as coisas; não comíamos quase nada sozinhos, precisávamos

compartilhar, nem sempre aceitávamos de bom grado, mas ainda assim dividíamos. Penso que isso nos fez crescer mais unidos.

Minha mãe queria que eu e meus irmãos estudássemos, mas no povoado em que morávamos não tinha escola, então, junto com meu pai comprou uma casa onde nasci, Pedreiras, próximo a São Luís Gonzaga, e assim fomos estudar na cidade. Quando isso aconteceu eu tinha sete anos de idade, a idade em que entrei na escola, na alfabetização. Recordo-me, que em 1994 comecei minha vida escolar. Era uma escola filantrópica mantida pelos frades capuchinhos, a instituição recebia recursos da Itália.

A instituição era considerada muito organizada e a melhor da cidade, dirigida por freiras. Rememoro as amizades que fiz lá e trago até hoje. Mas era um ambiente totalmente diferente da realidade que eu vivia, estranhei bastante no começo, porém, com o tempo me adaptei, e comecei a gostar cada vez mais da cidade, a ponto de só ir à “roça” nas férias e já estranhava a falta de energia elétrica e da televisão.

Com o tempo, já adolescente, fui me distanciando cada vez mais do campo, o acesso até o povoado era difícil e como não tínhamos transporte íamos no “carro da linha” que só ia até parte do trajeto, o restante do percurso seguíamos a pé, cerca de uma hora de caminhada. Assim, como a maioria dos moradores da região, não gostava de andar no pau de arara (meio de transporte). Nesse período, com um pensamento urbanocêntrico achava que a cidade era superior ao campo e algumas vezes senti vergonha de ser uma “menina da roça”.

Com o passar dos anos um pouco menos ligada a essas questões e não mais me importando com o que os outros pensavam sobre ser do campo e sobre mim, não sentia mais vergonha do meio de transporte e nem de ter raízes camponesas. Mas logo depois meus pais venderam a terra e foram morar definitivamente na cidade. Senti falta de passar as férias no interior, mas sempre que possível ia para a casa da minha avó que morava num povoado mais perto da cidade. Em 2004, financeiramente as coisas ficaram um pouco complicadas e vim morar em Imperatriz na casa de uma tia muito querida, Maria Lúcia, minha irmã mais velha já estava morando com ela. Alguns meses depois meus pais e meus irmãos também vieram para cá.

Não recordo, ao certo, quando pensei em ser professora, mas penso que sempre quis esse mundo da educação. Lembro-me que, quando estudava no sexto

ano (antiga quinta série), tive uma professora de língua portuguesa que encantava com seu jeito de dar aulas, ela sempre levava algo diferente para nossas aulas, geralmente levava um som e colocava uma música que abordasse os temas e conteúdos trabalhados, falei então para mim mesma “se um dia for professora, quero ser assim”. Prestei vestibular em uma rede privada em 2007, cursei três períodos de Pedagogia, gostei muito do curso e me identifiquei prontamente, apesar dos desafios que um curso superior traz. Mas resolvi que queria tentar uma universidade pública, foi quando decidi fazer o vestibular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para o mesmo curso, fui aprovada e comecei na UFMA em 2009.

Tive a oportunidade de trabalhar como professora auxiliar através de um estágio remunerado. Nesse período aprendi bastante, e começaram também a surgir questionamentos em torno da relação “teoria e prática”, acontecendo aquele choque entre ideal X real. Trabalho na rede municipal de ensino desde 2012, a princípio era apenas um contrato através de um processo seletivo e logo depois como professora efetiva. Foi nessa época em que me reencontrei com o campo, pois fui trabalhar em uma escola desta área.

Assim, em 2014, trabalhei em uma sala multisseriada no campo. Diante das dificuldades encontradas e muitas inquietações, surgiu o interesse em pesquisar sobre a educação do campo. Então fiz meu trabalho de conclusão de curso sobre essa modalidade de educação. Foi um reencontro com o campo, embora diferente da realidade que vivi quando criança, mas me oportunizou construir a minha prática pedagógica criticamente, pensando e repensando os sujeitos da educação do campo.

Apesar de toda sala de aula ser repleta de diversidade, não tinha parado para refletir sobre isso até atuar numa sala multisseriada. Não entendia como podia ter um resultado com tantos alunos com níveis de aprendizagem diferente. Aos poucos fui me adaptando e ganhando experiências com os colegas de profissão, mas aquilo ainda me inquietava. Assim, comecei a pesquisar sobre o assunto e entender que essa modalidade de educação apesar de desafiadora e trabalho redobrado, mostrava também um pouco da realidade, da riqueza de trabalhar numa sala com diferentes níveis e alunos.

Em 2016 concluí a especialização em “Educação Pobreza e Desigualdade Social” pela UFMA de São Luís, na modalidade à distância. Foi possível adentrar um pouco mais sobre a questão da desigualdade social e impacto que tem na vida

educacional dos estudantes. Pois, todos os dias milhões de pessoas vivem com o mínimo que deve ser ofertado. A existência e persistência da pobreza está em muitos lugares, inclusive na escola. Concordo com Arroyo (2015), quando este diz que construir currículos que levem os(as) estudantes a entenderem sua condição é importante, porém, não é uma tarefa simples, se continuarmos cultuando o conhecimento conceitual e abstrato que ignora as experiências dos seus sujeitos. O fazer pedagógico está ligado a outras exigências e realidades, é preciso que educadores, crianças, jovens e adultos entendam suas condições para que possam ser cidadãos críticos.

Em 2018 e 2019 tive a oportunidade de trabalhar com outra modalidade de Educação, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Então pude trazer ainda mais para minha prática pedagógica as ideias de Paulo Freire, embora não seja tão fácil, pois boa parte dos estudantes resistem a algumas propostas, como por exemplo, sentar em círculo. Porém, é gratificante pensar, acolher e ver o interesse deles apesar de todas as dificuldades. Atualmente sou professora da Educação Infantil na zona urbana. As três modalidades de educação me permitiram um imenso aprendizado, pois no que se refere às práticas pedagógicas exigem metodologias diferenciadas.

Assim, vinda de uma educação pública, acredito nessa educação para o público, acredito que a prática pedagógica precisa ser pensada e repensada e que leva muito de cada professor ou professora. Dessa forma, o interesse em pesquisar sobre essa temática justifica-se em dar continuidade a um trabalho iniciado no trabalho de conclusão de curso. Percebi que era preciso repensar o campo e a prática pedagógica nele ofertada, além da tão esperada educação transformadora, surgiu o desejo de expandir a pesquisa.

Desse modo, diante de inquietações, contrastes e iniciativas do campo e para o campo, essa pesquisa almeja contribuir com o debate sobre a Educação do Campo, analisando a escolaridade camponesa num contexto pedagógico e cultural. Além disso, é importante discutir e conhecer os ideais próprios dos sujeitos envolvidos nesse processo e trazer reflexões essenciais nessa dinâmica.

Nota-se que é preciso reafirmar as necessidades das escolas do campo, a identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, construindo práticas pedagógicas atreladas à cultura. Pesquisar sobre a temática proposta é importante e pode trazer resultados significativos e contribuir para o fortalecimento e

implementação de currículos mais próximos da realidade, ajudando no debate e na luta por uma Educação do Campo de qualidade.

Considero-me em constante aprendizado, algumas ideias são mais fáceis de apreendermos, outras nem tanto. Chegar ao Programa de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), é uma grande conquista. O programa me permitiu novos conhecimentos, experiências, rever teorias, conhecer outras, aprimorando o saber científico. Faço minhas as palavras do nosso Patrono da Educação Paulo Freire:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64).

Ser professora pesquisadora exige respeito à dignidade de cada educando e educanda, à dignidade do ser humano. E nesse sentido, é perceptível que a reflexão sobre a prática deve ser um exercício constante, apesar desse olhar reflexivo/crítico, por sua vez não significa ser uma “tarefa” fácil. O fato é que o “caminho se faz caminhando” e cada aprendizado, cada escolha, cada exceção, vai forjando a nossa identidade e nossa prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer.

Geraldo Vandré.

A preocupação em debater sobre a educação do campo vem desde o trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia. Essa pesquisa nos permitirá adentrar com maior profundidade na realidade da escola e nas problemáticas vivenciadas pelos educadores e educadoras do campo.

Ao debater sobre essa modalidade da educação, não podemos esquecer os caminhos pelos quais foi/é forjada, entre lutas, exclusões e conquistas. A partir da década de 1980, com lutas dos movimentos sociais e sindicais reivindicando por melhorias, principalmente a partir de Constituição Federal de 1988, a educação do campo começa a mudar também, pois ainda que não abordasse diretamente sobre educação do campo, a lei defende uma educação para todos, incluindo assim os camponeses.

No entanto, a educação do campo enquanto modalidade de ensino ganhou maior visibilidade e força com o movimento “Por uma Educação do Campo” que defende a efetivação de políticas públicas e se mostra contrária à educação rural, uma vez que esta remete à inferiorização do campo e uma educação distante da realidade dos camponeses. No âmbito das políticas públicas, uma grande conquista foi a aprovação das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

Assim, pretendemos contribuir com Educação do campo e para/com a Escola Municipal Enock Alves Bezerra, abordando as concepções de educação do campo, cultura, práticas pedagógicas e autonomia. Como suporte teórico, apoiamo-nos nas obras de Arroyo (1999, 2004, 2011, 2013, 2015), Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskeel (2002), Brandão (2006, 2016), Caldart (2001, 2002, 2004, 2008), Candau (2007, 2016), Contreras (2012), Dantas e Linhares (2014), Franco (2012, 2016),

Freire (1979, 1987, 1993, 1996, 2000, 2020), Falkembach (1987) Paludo (2012), Molina (2012), Pimenta (1999, 2012), Marx (1980), Konder (2008), Sacristán (2000) dentre outros autores e autoras. Para isso, esta pesquisa, além da parte introdutória traz mais quatro capítulos: capítulo 2, que tem como título *Caminhos da educação do campo: entre lutas, exclusões e conquistas*; capítulo 3, *Prática de pesquisa: caminhos metodológicos*, capítulo 4: *O chão da Escola Enock Alves Bezerra*; Capítulo 5: *Algumas Considerações: aproximações e distanciamentos da cultura e do saber popular nas práticas pedagógicas*.

No capítulo 2 abordamos as concepções de educação do campo, educação popular, cultura, autonomia e prática pedagógica. Caldart (2002) afirma que as escolas precisam ser “no e do” campo, dessa forma os/as estudantes não precisam sair do campo para estudar e essa educação não deve ser alheia à realidade da comunidade. Para ela, o conceito de educação do campo está ligado ao próprio campo e aos seus sujeitos (CALDART, 2002). Dessa forma, é possível entender que o campo está além da visão estereotipada e atrasada, é lugar de vida e educação. Diante disso, percebemos que as escolas do campo precisam afirmar/reafirmar suas identidades e construir práticas pedagógicas significativas, e para isso é preciso ter consciência do significado de autonomia e cultura.

As raízes da educação do campo estão ligadas à educação popular, que no Brasil foi amplamente defendida por Paulo Freire e moldada nos anseios da transformação social. Pois, segundo Freire (2020) é necessária uma pedagogia que vença o antidiálogo, a prática pedagógica deve ir além da leitura da palavra, é preciso ler também o mundo. A educação popular surgiu contrária ao sistema capitalista, uma educação que questiona a burguesia, para fazer escola de outro jeito, havendo assim uma relação entre escola e política (FREIRE, 1993).

Nesse sentido, é cabível abordar o tema cultura. Anterior à segunda década do século XX, a cultura tinha um caráter elitista e segregador (VEIGA-NETO, 2003). Atualmente entendemos que é mais aceitável falar em culturas, tendo em vista que todos os povos a produzem. Nesse sentido, Freire e Faundez (2011) retratam bem essa questão quando defendem em seu livro “*Por uma Pedagogia da pergunta*” que as culturas não são melhores umas que outras e sim diferentes entre si. Levando isso em consideração, pensar a educação do campo, é pensar também a cultura camponesa, pois, a cultura “são todas as manifestações humanas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 46).

Dessa maneira, as práticas pedagógicas precisam abordar os conteúdos culturais. E para isso é importante entender que estas não ocorrem isoladamente, estão ligadas a outras instituições além da escola, e acontecem de forma intencional para atender determinações e expectativas da sociedade. Desse modo, acontecem por pactos sociais, negociações e deliberações (FRANCO, 2016).

No entanto, além das negociações, pactos e afazeres burocráticos, o professorar tem a ver com a identidade de cada professor ou professora, e essa identidade é construída ao longo da vida e não surge repentinamente (PIMENTA, 1999). E, no que se refere à autonomia, é preciso entender também que ser autônomo não é simplesmente fazer tudo o que se quer. Ser educadora ou educador com autonomia é viver também uma constante reflexão sobre a prática, a qual exige comprometimento ético. A autonomia “é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 55). Dessa forma, entendemos que a autonomia não é estática, é um processo, que pressupõe ter consciência da educação e de suas finalidades para então articular sua prática.

No capítulo 3, sobre a prática de pesquisa, esclarecemos os procedimentos metodológicos abordados. Assim, trazemos um enfoque dialético e uma abordagem qualitativa apoiada na pesquisa-ação, que nos permitiu uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Triviños, o pesquisador qualitativo vai além da aparência do fenômeno e não se preocupa apenas com os resultados (TRIVIÑOS, 2012).

Para a construção de dados realizamos cinco círculos de cultura com uma professora, cinco professores e o gestor da escola¹, respeitando os aspectos éticos conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, receberam nomes fictícios para preservar suas identidades e individualidades. Os círculos de cultura nos ajudaram a pensar na situação – problema – desafio, assim como, tentar buscar possíveis explicações e alternativas que ajudem no processo transformado dos problemas (DANTAS; LINHARES, 2014). Desse modo, realizamos os encontros com os professores/as nos meses de março, abril, maio e junho. Para apreender, ainda mais os detalhes, utilizamos também, o diário de campo. E como produto da pesquisa elaboramos um manual pedagógico a partir dos círculos de cultura e seus resultados.

¹ Durante o texto nos referimos ao gestor também como professor. Usamos ainda as palavras professores, docentes e educadores como sinônimas.

No capítulo 4, apresentamos os diálogos a partir dos círculos de cultura/rodas de conversa, nos quais os participantes dialogaram sobre percepção que têm sobre a educação do campo, assim como implicações para/do currículo. Abordamos também sobre a cultura da comunidade ribeirinha que embora não sobreviva totalmente desse meio, grande parte das famílias conta com a renda vinda da pesca. Conversamos ainda sobre o fazer pedagógico do corpo docente e a autonomia que vivenciam na escola, bem como os empecilhos e dificuldades para abordar sobre a cultura local na escola e na sala de aula.

Apresentamos também, a missão da escola que está ligada à valorização e o respeito à diversidade, e que defende valores como afeto, responsabilidade, inclusão, compromisso, transparência e respeito. Percebemos que a cultura popular da comunidade é pouco abordada nas práticas pedagógicas, no entanto, a educação ofertada na escola não é totalmente descontextualizada. No que se refere um lugar de autonomia, os sujeitos participantes, consideraram tê-la em sua prática pedagógica, mesmo diante dos seus vieses.

No capítulo 5 trazemos algumas considerações sobre a pesquisa, em que percebemos que a Educação ofertada para as escolas do campo, incluindo a Escola Enock Alves Bezerra segue as mesmas normas, calendário e projetos da escola da cidade. Notamos que a pesquisa-ação enquanto pesquisa que busca uma transformação abriu caminhos para diálogos pertinentes sobre currículo e prática pedagógicas, os quais levaram os professores(a) a pensarem em possíveis abordagens sobre a cultura da comunidade nos seus planejamentos diários, apontando assim para uma maior valorização e aproximação da comunidade.

1.1 Caracterização e delimitação do problema da pesquisa

A Educação do Campo é fortemente marcada pela ausência de políticas públicas, tendo em vista, indicadores da inferiorização do currículo, pois ainda apresenta fortes vestígios urbanocêntricos. Chegamos à conclusão que não é tão fácil libertar-se dessa caracterização, mesmo com as conquistas já alcançadas. Para que continue avançando e alcance mais qualidade, é inegável que os conteúdos curriculares e os educadores estejam abertos e conscientes da luta em defesa de uma educação que respeite as particularidades dos sujeitos do campo.

Assim, percebemos que esses fatores influenciam no processo de formação dos alunos e na prática pedagógica, visto que a escola não é uma instituição isolada e os sujeitos que a compõem trazem consigo histórias, crenças, costumes e conhecimento, que por sua vez formam a identidade coletiva da comunidade. Enquanto problemática, investigamos: como acontece a educação do campo num contexto que envolve o fazer pedagógico e o saber popular na Escola Municipal Enock Alves Bezerra? Relacionamos a esta temática as seguintes questões: Como os professores/as compreendem a escola do campo? Como os educadores/as se percebem enquanto educadores no/do campo? Como os professores/as trabalham os processos culturais da comunidade em sala de aula?

Dessa forma, buscamos compreender as vivências e percepções das/dos educadores sobre educação do campo na Escola Municipal Enock Alves Bezerra. Diante disso, é importante saber como esses sujeitos percebem essa modalidade de educação, bem como o que pensam os professores e professoras, e, como atuam no meio em que se encontram uma vez que ela se faz de/com pessoas, e é essencial sentir-se pertencente a isso.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Contribuir para a Educação do Campo, no contexto do fazer pedagógico e do saber popular, na Escola Municipal Enock Alves Bezerra.

1.2.2 Objetivos Específicos

Entender a concepção de educação do campo dos sujeitos envolvidos na pesquisa da comunidade escolar;

Investigar como se dá o processo de valorização e/ou desvalorização da cultura local, dentro das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa;

Construir reflexões críticas sobre aspectos que possam contribuir para a autonomia dos sujeitos participantes envolvidos com a educação do campo.

1.3 Dialogando com produções acadêmicas: Estado da Arte

Com o intuito de nos aprofundarmos ainda mais sobre essa modalidade de ensino, além do referencial teórico mencionado anteriormente, fizemos também uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que resultou no Estado da Arte intitulado como: *Educação do Campo: um levantamento bibliográfico - anos de 2015 a 2020*².

Eu sou um pobre caboclo
 Ganho a vida na enxada
 O que eu colho é dividido
 Com quem não prantô nada
 Se assim continuar
 Vou deixar o meu sertão
 Mesmo os olho cheio d'água
 E com dor no coração
 Vou pro Rio carregar massa
 Com os pedreiro em construção

João do Vale

Iniciamos considerando o trecho da música “Sina de caboclo” do álbum “João do Vale - O poeta do povo” lançado em 1965. A escolha da música ocorre, não apenas por ser conterrânea do artista, mas pela mensagem que ela traz, principalmente quando consideramos que nesse período o país vivia sob o regime militar. Sina de Caboclo tem um caráter político e nas entrelinhas mostra a insatisfação do camponês lembrando que uma grande parte da terra está nas “mãos” de poucos, e uma aparente solução é a saída do campo em busca de melhorias (êxodo rural).

Dos anos de 1960 até o atual momento muitas mudanças aconteceram, mas ainda somos um país acentuadamente marcado pela desigualdade social. O campo foi/é marcado por exclusões, descaso dos nossos governantes. Esse cenário começa a se modificar a partir dos anos de 1980 com a Constituição Federal de 1988, uma vez que os movimentos sociais e sindicais se organizam e começam a lutar por melhorias, incluindo a educação.

Desse modo, façamos alguns questionamentos: Como está o campo hoje? Como estão os camponeses? Que escolas possui o campo? Com essas indagações fizemos um levantamento bibliográfico do banco de dados da Biblioteca Digital

² Esse trabalho é parte de uma publicação realizada em 2021.

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A divulgação de trabalhos acadêmicos é extremamente importante e ter acesso a eles é essencial para que possamos conhecer e pensar sobre as temáticas pesquisadas, e assim contribuir também com novas pesquisas. Dessa forma, fizemos um levantamento considerando os trabalhos publicados nos últimos cinco acerca da educação campo.

1.3.1 Mapeamento das dissertações selecionadas

Diante do grande número de pesquisas disponíveis no (BDTD) refinamos o filtro da seguinte forma: tipo de documento: dissertação; ano de defesa 2015-2019; assunto: educação. Usamos as palavras-chaves “educação do campo”. A busca resultou em 615 dissertações, assim, optei por ler os títulos das 100 primeiras produções, descartei aquelas nas quais no título aparecia apenas a palavra educação e que não se tratavam de estudos sobre educação do campo, o que resultou em 26 dissertações. A partir de então, li os resumos das pesquisas e selecionei as cinco que mais se aproximavam da problemática que pretendo pesquisar, descartando as que mais se distanciavam do meu objeto de pesquisa ou aquelas que se assemelhavam bastante a outras para não ficar repetitivo.

Quadro 1 - Dissertações encontradas de 2015-2019 (continua)

N	Título e autor (a)	Instituição de Ensino Superior	Ano da defesa
1	Políticas Públicas de Educação Infantil no/do Campo no Brasil: 1988 a 2014. Autora: Dynara Martinez Silveira	Universidade Federal de Pelotas	2015
2	O tutor no curso de licenciatura em educação do campo UAB/UFPeI Autora: Liana Barcelos Porto	Universidade Federal de Pelotas	2015
3	A criança em movimento: reflexões sobre trabalho, educação e o brincar do campo ao morro Autora: Mariana Mannes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
4	Educação do campo e o letramento dos professores: na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas Autora: Andréa Wahlbrink Padilha da Silva	Universidade Federal de Pelotas	2015
5	Ensino de Química e Saberes populares em uma escola do Campo. Autora: Gileine Garcia de Mattos	Universidade Federal de Pelotas	2015
6	O cotidiano da infância e das práticas educativas da educação do campo: categorias em construção na história da educação Elis Regina Nunes Mota Araújo	Universidade Federal de Sergipe	2016
7	Formação de professores e educação do campo: questões e desafios no âmbito municipal Autora: Raquel Mercedes Alves dos Santos	Universidade Federal do Paraná	2016

(Continuação)

N	Título e autor (a)	Instituição de Ensino Superior	Ano da defesa
8	Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: diálogos e tensões Autora: Roseli Borowicc	Universidade Federal do Paraná	2016
9	Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR Autora: Valéria dos Santos Cordeiro	Universidade Tuiuti do Paraná	2016
10	Vozes desencontradas: a percepção dos estudantes do campo e da escola no campo Autora: Ariane Berg Albuquerque	Universidade Federal do Paraná	2017
11	A educação do/no campo em escola de assentamento de reforma agrária em Jaguaruana/Ceará Autora: Diana Nara da Silva Oliveira	Universidade Estadual do Ceará	2017
12	A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de educação científica: a biodiversidade nos discursos de licenciados do campo Autora: Dayse Kelly Silva	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2017
13	Currículo e identidade: um estudo de caso na Escola Agrícola Ministra Leonor Barreto Franco em Cristinápolis/SE Autora: Sandra Santos de Jesus	Universidade federal de Sergipe	2017
14	A participação das crianças e as desigualdades em um contexto de educação infantil do campo Graciele Lehnen Bijega	Universidade Federal do Paraná	2018
15	O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional Autora: Greti Aparecida Pavani	Universidade Federal da Fronteira Sul	2018
16	As geografias das escolas itinerantes do MST: como a educação do campo fortalece a luta pela terra no Paraná Autora: Gabriela de Menezes Fernandes	Universidade Federal do Paraná	2018
17	Desafios e possibilidades do ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: investigação temática Freireana e a perspectiva intercultural Autor: Joaquim Barboza Malheiros	Universidade Federal de Sergipe	2018
18	Sustentabilidade dos solos: análise das contribuições de uma sequência didática contextualizada em uma escola do campo no município de Tuparendi, RS Autora: Patrícia Daiane Loebens Diel Wietholter	Universidade Federal de Santa Maria	2018
19	O ensino de ciências da natureza em escolas do campo: aproximando os saberes do campo e o conhecimento científico Autor: Flávia Roberta Silva Moraes	Universidade Federal da Fronteira Sul	2019
20	Educação do campo: uma proposta de identidade e de ressignificação pedagógica para a Escola Estadual São João Batista Autora: Darleni Frohlich	Universidade Federal da Fronteira Sul	2019
21	Divisão sexual do trabalho no campo: autonomia, emancipação e empoderamento, uma experiência de Educação Popular no RS. Autora: Carla Negretto	Universidade Federal de Pelotas	2019
22	Gênero na Escola do Campo Atanagildo Domingues, Arroio Grande / RS. Autora: Edna Giovane dos Santos Sampaio	Universidade Federal do Pampa	2019

(Conclusão)

N	Título e autor (a)	Instituição de Ensino Superior	Ano da defesa
23	Mapeamento e utilização dos laboratórios de informática educacionais nas escolas do campo da 8ª CRE. Autora: Cíntia Moralles Camilo	Universidade Federal de Santa Maria	2019
24	Formação interdisciplinar de professores: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal Rural do semi-árido Autor: Emerson Augusto de Medeiros	Universidade Estadual do Ceará	2019
25	Interfaces formativas da educação do campo e do desenvolvimento rural sustentável a jovens de colégios agrícolas nos municípios de Toledo e Palotina - Paraná Autora: Ramony Dafne Sbaraini	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
26	Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana na Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril, Jardim Alegre-PR Autora: Luciane Olegario da Silva	Universidade Federal do Paraná	2019

Fonte: elaboração própria (2021).

Ao observar o quadro notamos que a maioria das dissertações encontradas são de pesquisadores das universidades localizadas na região sul do país. Percebemos também, que há um crescente interesse em pesquisar sobre o campo e a educação nele ofertada, nota-se que o ano que mais teve trabalhos publicados foi 2019, como mostra o quadro 2:

Quadro 2 - Quantidade de dissertações por ano.

Ano	2015	2016	2017	2018	2019
Quantidade	5	4	4	5	8

Fonte: elaboração própria (2021).

Depois de realizar o levantamento das dissertações que versam sobre a educação do campo, conheceremos sobre os cinco textos, os objetivos, metodologia, instrumentos de coleta de dados, os autores mais citados e outras contribuições que se mostrarem relevantes. Diante disso optei pelas dissertações de número 4, 10, 15, 18 e 19.

A dissertação de Albuquerque é uma pesquisa de natureza qualitativa, realizou-se um estudo exploratório, baseado na etnografia, através do qual pôde observar a realidade dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Para a coleta de dados apoiou-se nas estratégias do grupo focal. Tem como principais autores:

Paulo Freire (1980, 1981, 1987, 2002), Miguel Arroyo (1982, 2003, 2006, 2010), Caldart (2005), Santos (2013), Fernandes (2006).

O objetivo da sua pesquisa é buscar a compreensão de como os estudantes percebem a escola do campo (ALBUQUERQUE, 2017, p. 16). Para isso a pesquisa foi realizada na escola na qual trabalha, localizada no município de Antonina, litoral do Paraná.

Primeiramente Albuquerque fala sobre as inquietações que a fizeram escolher o tema da sua pesquisa. Em seguida nos apresenta uma abordagem histórica sobre a região, a comunidade e a escola. Logo depois discorre sobre conhecimento, experiência e cultura, o que nos parece ser ponto crucial para discutir sobre o ensino nas escolas do campo. Ainda nesse sentido, Albuquerque nos leva a pensar sobre o currículo da escola do campo, um assunto muito pertinente e incômodo se pensarmos em todos os seus vieses. Freire apud Albuquerque (2017, p. 83) fortalece a ideia que o ser humano “está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso, pois o homem é um ser de raízes espaço-temporais”.

Nas suas considerações finais, dentre outras questões mostra que os estudantes consideram a metodologia utilizada pelos docentes conteudista e desinteressante. Assim, expõe que os estudantes demonstram interesse por atividades diferenciadas nas quais o entorno da escola possa ser mais utilizado. Notou-se que dentro das diversas opiniões, que os (as) estudantes percebem a escola distante do que se espera de uma escola do/no campo.

Nesse sentido, podemos dialogar com Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando nos faz pensar sobre exigências necessárias à prática educativa, relatando que é preciso respeitar os saberes dos educandos.

Com esse questionamento, adentramos na dissertação de Moraes que fala sobre o ensino de Ciências na Educação do Campo. A princípio traz um levantamento histórico sobre a educação do Campo contextualizando com os movimentos sociais e traça também um diálogo entre Educação Popular e Educação do Campo. Em seguida fala sobre a evolução das Ciências, trazendo autores e olhares diferenciados sobre o ensino de Ciências: Engels (1973), Chassot (2011), Silva (2009), Santos (2005), Morin (2010), Maia (1997), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Faz-nos refletir através de questionamentos pertinentes e instigantes: E se emergimos de uma ciência para todos, será que não poderíamos mencionar ou dizer, que ciência também é cultura? Se partirmos do pressuposto de que precisamos conhecer nossos estudantes, para aí perceber e traçar linhas de raciocínio e desenvolvimento dos planos de ação e estudo, como podemos dizer que a ciência não é cultura? (MORAES, 2019, p.77). Isso nos parece ser essencial para trabalhar educação, tendo em vista que conhecer os nossos alunos (as), a comunidade, é importantemente e aceitável para a ciência.

A pesquisa de campo acontece em duas escolas nas quais a pesquisadora trabalha como professora nas cidades de Barão de Cotigipe e Ponte Preta, no Rio grande do Sul, no entanto, a maioria dos alunos, assim como a renda de suas famílias é do campo.

É um estudo de natureza qualitativa, no qual realiza uma pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, apoiada na pesquisa-ação, tem como suporte o diário de campo para suas anotações. Os autores mais citados na abordagem da Educação Campo são: Friggoto (2012), Freire (1979), Caldart (2012), Fernandes e Molina (2011), Arroyo (2004), Saviani (1994), Kolling; Nery e Molina, (1999), Romanelli (2007), Calazans (1993).

Moraes relata que começou a agregar ao seu pensar e suas práticas educativas o saber dos seus alunos entrelaçando-os ao saber científico, assim, o objetivo da sua pesquisa principal se dá através dos questionamentos: Como é realizado o Ensino de Ciências nas escolas públicas onde trabalho, nas quais a maioria dos alunos são oriundos do Campo? Quais as relações existentes entre o saber comum e o saber científico? Há valorização e diferença entre os saberes ou conhecimento dos alunos? (MORAES,2019, p.11) Pontua sobre a ciência que se tem na escola, refletindo sobre a importância da contextualização, envolvendo objetividade e subjetividade, citando Silva, relata que muitas vezes “o corpo ensinado na escola desconsidera a pessoa que habita nele” (MORAES, 2019, p. 69). Se assim for, acontece uma educação desvinculada da realidade, a autora nos lembra que uma das opções que temos para “fugir” disso é trabalhar com temas geradores, uma vez que permite o diálogo, de modo que conseguimos fazer uma ligação entre o senso comum e o conhecimento científico, para isso ela recorre a obras de Paulo freire.

A título de exemplo, Moraes cita que trabalhou com temas geradores, e traz para seu trabalho algo do dia a dia dos estudantes, pois ao observá-los, percebeu

que costumavam fazer “vaquinha” para comprar um refrigerante, a partir disso, resolveu pesquisar os benefícios e malefícios que esse refrigerante poderia trazer. Isso é importante, na prática, fez com que os estudantes protagonizassem seu aprendizado sem deixar de estudar Ciências.

Em sua conclusão, deixa algo que pode nos instigar enquanto professores, pois ao trabalhar atividades diferenciadas, baseadas no cotidiano dos alunos, percebeu que eles se interessavam muito mais pelas aulas.

Lembremos de Freire novamente quando nos menciona que ensinar exige rigorosidade metódica, na qual o professor deve reforçar a capacidade crítica dos educandos:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26).

Uma educação nesses moldes de desenvolvimento da criticidade e da compreensão do contexto é desafiadora, exige muito do educador e da organização da escola, mas entendemos que para que isso ocorra não pode estar distante do “chão” da escola e certamente é um desafio árduo diante de algumas barreiras burocráticas em que ainda encontramos.

Partindo para dissertação de Pavani (2018) há uma reflexão sobre a política pública da educação do campo, mostra o campo como um lugar de vida e emancipação. No entanto, muitos jovens que frequentam o ensino médio ainda tem a cidade com referência. Assim, o objetivo geral da pesquisa é: compreender como as escolas de ensino médio do campo, da 5ª Gerência de Ensino de Santa Catarina, expressam, em seus projetos pedagógicos, a política de Educação do Campo. Para a pesquisa, consideramos dois tensionamentos: a relação da luta do campo com as leis e as políticas para o campo e também a relação da vida do campo com a política de Educação do Campo.

Sobre o percurso metodológico a autora parte de alguns questionamentos e para construir/analisar as respostas baseia-se na análise de conteúdo. É uma pesquisa de cunho teórico, baseada na pesquisa bibliográfica e documental. Na concepção teórica apoiou-se em: Alentejano (2012), Andreis (2014, 2017), Arroyo (1999, 2004, 2015), Caldart (2002, 2004, 2008), Castro (2016), Fernandes (1999, 2007, 2008, 2012, 2013), Freire (2014), Libâneo (2004), Marx e Engels, (1999),

Molina (2003), Mészáros (2005), Santos (2009, 2014), etc. Para pesquisa documental analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) de três escolas do ensino médio do campo (sendo duas localizadas em assentamentos e uma localizada em uma comunidade rural) e outros documentos (leis, resoluções, decretos) que normalizam a política de educação do campo.

A princípio, descreve sobre a trajetória da educação do campo, constituída pela luta por terra e sobre conquistas das políticas públicas para o campo, sobre os movimentos sociais que incorporam essa luta, sobretudo o MST. Em seguida a autora traz marcos normativos da Política Pública de Educação do Campo: Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002³, Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008⁴ e o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010⁵. Em seguida são apresentadas reflexões sobre o campo e cidade, urbano e rural, a questão agrária, bem como, sobre lugar da juventude que está no campo, trabalho e formação, pontos essenciais para discutir a educação do campo. Há ainda uma análise dos documentos sobre o ensino médio no Brasil e na Educação do Campo.

Na conclusão, Pavani, relata que no PPP das escolas não são citados os documentos normativos da política de Educação do Campo. No entanto, há pontos positivos, pois, as escolas pesquisadas apresentam estratégias para que os estudantes participem de forma mais efetiva do ensino. As duas escolas do assentamento possuem conhecimento sobre a concepção de Educação do Campo e se reconhecem como escolas do campo e possuem também uma relação com movimento social, já a escola da comunidade rural, no PPP não há reconhecimento enquanto escola do campo, e diferentemente das outras não possui ligação com movimentos sociais.

As três escolas demonstraram levar em consideração a singularidade e contexto nas quais estão inseridas. Mas por outro lado, apesar da legislação⁶ garantir que as escolas do campo tenham um calendário diferenciado, nenhuma delas o possui, mesmo reconhecendo ser necessário. As escolas demonstraram também preocupar-se com a formação dos estudantes de maneira integral, enquanto cidadãos, há uma íntima relação entre formação e educação. Quanto aos

³ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

⁴ Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

⁶ Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

professores as escolas dos assentamentos contam com professores com graduação ou pós-graduação em Educação do Campo, diferentemente da escola da comunidade rural.

Percebemos que as escolas dos assentamentos estão mais próximas dos ideais da educação do campo, esses são alguns pontos que destacamos da conclusão da autora, é importante mencionar a importância que tem o PPP tendo em vista que esse documento deve estar em consonância com a comunidade, uma vez que é preciso planejar as propostas e considerar a escola como espaço de formação humanizante, organizar atividades e projetos que visem o ensino/aprendizado dos estudantes de forma integral.

A dissertação de Silva traz importantes reflexões a respeito da influência do capitalismo sobre o campo, lembra-nos que a educação no meio rural só começou a acontecer por interesse das cidades e empresas agrícolas para mão de obra. Assim a educação no meio rural, configura-se uma problemática acompanhada pelas ausências por parte do poder público.

A autora realiza uma pesquisa qualitativa e tem como base o estudo de caso em uma escola do campo localizada no município de Pelotas, o enfoque é o materialismo histórico dialético, já que há uma preocupação com realidade, com transformação, conscientização, visão de mundo. Para a análise dos dados foi utilizado análise de conteúdo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observações no contexto escolar dos professores de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, registro em diário de campo; a análise de documentos da escola: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno; e as entrevistas semiestruturadas, com os respectivos professores pesquisados, de cada um dos anos iniciais.

Os autores mais citados para embasar sua dissertação foram: Aranha (2006), Becker (2011) Enguita (1981, 1989), Calazans (1993), Caldart (2008, 2010), Ferraro (2012), Kolling; Nery e Molina (1999), Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), Fernandes (1999, 2006), Arroyo (2012), Soares (1991, 2003, 2010), Saviani (2005), Tfouni (1995), Kuenzer (2005) Marx e Engels (2006), Löwy (1985), Iasi (2011).

O objetivo geral da pesquisa é contribuir para aprofundar os processos que constituem o letramento dos professores alfabetizadores e de suas implicações, no que diz respeito às suas práticas alfabetizadoras nas escolas do campo, na busca por uma educação crítica, enquanto prática para a liberdade, para os sujeitos das classes populares do campo (SILVA, 2015).

A autora menciona em seu trabalho a importância dos movimentos sociais para educação do campo, a transição de educação rural para educação do campo, cita conquistas alcançadas como as Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, mostrando um pouco do histórico e da luta pela permanência no campo.

Silva relata que há uma dificuldade de os professores relacionarem suas aulas com o mundo que os cerca. Expressa que de forma geral os professores ainda não tinham compreendido o processo de luta e de constituição da educação do campo, compreendem que há uma mudança na nomenclatura de educação rural para educação do campo, porém não de forma coesa. Ressalta-se que está muito além de uma simples mudança de nome, mas representa a luta e uma educação que vá ao encontro dos interesses dos sujeitos do campo. Diante do exposto, entende-se que ainda se configura um grande desafio para escolas do campo terem um projeto de educação emancipadora.

A dissertação de Wietholter (2018), trata-se de um estudo qualitativo de caráter exploratório e descritivo, fala sobre a percepção dos alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola do campo sobre a sustentabilidade dos solos, no município de Tuparendi, no Estado do Rio Grande do Sul, realizou-se para isso uma pesquisa-ação. Como objetivo geral procurou investigar as contribuições de uma sequência didática contextualizada, bem como as percepções dos estudantes de ensino fundamental acerca da sustentabilidade dos solos em uma escola do campo, e se estas são importantes na sensibilização destes sujeitos para uma possível transformação de realidade.

A coleta de dados baseia-se em questionários, entrevistas, atividades práticas e gravação de áudios, a pesquisa teve um grande número de participantes: estudantes, professores, agricultores, técnicos e pesquisadores.

A autora traz o histórico da educação do campo e os desafios dessa modalidade educação. Em seguida discute sobre as Ciências da natureza (conteúdos e diretrizes) e a ligação com a educação do campo. Após isso, mostra uma sequência didática contextualizada na escola do campo, na qual discute a ciência do solo a partir da contextualização.

Entre outros, dentre os autores citados estão: Freire (2011, 2015, 2016), Caldart (2002, 2012), Glisessman (2000), Sousa; Santos (2013), Venâncio; Lima (2009); Verdério; Borges; Silva (2012), Duarte; Nascimento; Carneiro (2013), Ribeiro

(2008), Brito; Silva (2015), Zabala (1998) Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), Ricardo (2005), Boff (2010, 2015).

Nas suas conclusões a autora deixa claro que é muito importante que os professores utilizem metodologias participativas e também problematizadoras na escola, para isso ela apoia-se nas contribuições de Paulo Freire, no que se refere a necessidade da utilização de práticas libertadoras, considerando a realidade de cada contexto. Nesse sentido Wietholter, desenvolve uma sequência didática valorizando o conhecimento e a realidade da comunidade, ligando o saber da comunidade e o saber científico. A autora concluiu que essa metodologia contribuiu para que os estudantes entendessem conceitos e os motivou a utilizarem o conhecimento adquirido no cotidiano.

A dissertação de Wietholter mostra o quanto é pertinente criar metodologias que contemplem o saber popular, sem deixar de considerar o saber científico, os conteúdos, os conceitos, de maneira que se consiga pensar na comunidade em que a escola está inserida. Mas é importante lembrar também que o ideal é que o projeto de escola do campo seja integral e não apenas em uma disciplina ou um só conteúdo.

Buscamos fazer um levantamento acerca dos trabalhos disponíveis na BDTD que discutem sobre a educação do campo. Nosso propósito foi descobrir sobre como esses trabalhos estão sendo produzidos e organizados, levando em consideração o percurso histórico da educação do campo, seus desafios e os autores mais citados.

As dissertações selecionadas trazem discussões sobre a percepção dos estudantes, sobre currículo, sobre a prática pedagógica voltada a uma educação libertadora, sobre atividades contextualizadas.

2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE LUTAS, EXCLUSÕES E CONQUISTAS

Hoje, o povo vai à escola não porque as elites assim o quiseram. O povo vai à escola porque pressionou muito por isso.

Miguel Arroyo (2013)

Nessa sessão teórica abordamos processos da história da Educação do Campo, bem como seu surgimento, desafios, políticas públicas e afirmações. Apresentamos também as aproximações com a Educação Popular. Em seguida argumentamos sobre a importância da cultura, no sentido de que todas elas são relevantes, incluindo a cultura do campo. Apresentamos posteriormente algumas abordagens sobre prática pedagógica e autonomia na docência.

A fala supra de Miguel Arroyo (2013), citada durante o 14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, na Costa do Sauípe (BA) retrata bem os caminhos da Educação do Campo forjada pelas lutas dos movimentos sociais. O campo, como mencionado em outro momento, ainda traz marcas das exclusões e ausências por parte dos governos, e por conseguinte, a educação ofertada nele, também.

Desse modo, isso só começa a mudar com a Constituição Federal de 1988. No Art. 205, dessa Lei (1988), temos:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda que não aborde diretamente sobre as escolas do campo, a Constituição é um marco, considerando-se que envolve a (re)democratização do país, e a educação passa a ser direito de todos independentemente da localização geográfica, zona urbana ou rural (CASTRO; BARROSO, 2021).

No entanto, é preciso levar em consideração que, ainda que a Constituição tenha sido grandiosamente relevante no sentido de garantia de direitos, o cenário não muda repentinamente. Tendo consciência disso, não podemos também esquecer os desafios que assolam a educação do campo:

[...] dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e

supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (BRASIL, 2007, p. 18).

Cientes desse desafio é perceptível a importância do movimento “Por Uma Educação do Campo” que surgiu no final dos anos de 1990:

O movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educativas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 8).

Trazendo consigo denúncia e reivindicações, uma das marcas do movimento é a luta por políticas públicas, de grande importância para o campo e seus sujeitos. Em vista disso, cabe situar que a Educação do Campo, surge contrária à educação rural, que por sua vez era desvinculada da realidade dos sujeitos que vivem no campo, tendo em vista que o termo “rural” está atrelado à inferioridade e às políticas compensatórias. De outro modo, a Educação do campo está fortemente ligada à terra e aos direitos dos povos do campo por uma educação de qualidade.

As lutas em defesa da Educação do Campo foram incorporadas pelos movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os quais reivindicaram e reivindicam políticas públicas e garantias de educação nas próprias comunidades.

Uma grande conquista no âmbito das políticas públicas foi a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002, como podemos observar no segundo artigo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam 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 Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 37).

As diretrizes trazem também a afirmação da identidade das escolas do campo, intimamente ligada ao local em que se encontra com um elo entre o tempo e conhecimentos das crianças/jovens adultos, mas não de forma isolada:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na

temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 37).

Ainda sobre as políticas públicas, pode-se dizer que estas ganharam mais centralidade com a II Conferência Nacional da Educação do Campo, realizada em 2004, trazendo consigo a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, desde então ganhou defensores e opositores e configura-se uma demanda importante na garantia de direitos dos trabalhadores rurais (MOLINA, 2012, p. 585).

Nesse evento defendeu-se um projeto de sociedade que julgam mais justo, democrático e igualitário, que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável e que junto a isso se contraponha ao agronegócio e ao latifúndio. No que se refere a educação destacam-se alguns pontos defendidos:

Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país como acima nos referimos.

Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.

Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 3).

Quatro anos depois, em 2008, foi estabelecida também as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Nessa resolução, estabelece-se que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidas nas próprias comunidades rurais evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008), e o artigo 4º estabelece que: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (BRASIL, 2008). Ao menos por lei as crianças pequenas devem preferencialmente estudar nas próprias comunidades, defende-se que, caso seja necessário haver nucleação, esse percurso deve ser o menor possível.

De acordo com Caldart (2008), o conceito de Educação do Campo está em movimento, não é fixo, nem fechado, está fortemente ligado ao próprio campo e aos seus sujeitos. Dessa forma, ainda concordando com a autora, um projeto de educação precisa ser no e do campo: “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2008, p. 26).

Entendemos, então o quanto é importante ter escolas nas próprias comunidades, e que sejam escolas nas quais os sujeitos possam participar, que não sejam alheias aos seus contextos, e que estejam conectadas aos ideais e cultura da comunidade. O campo está muito além de uma visão estereotipada e subalternizada. É um lugar de vida, resistência e educação. Diante disso, e para além dos conceitos, é importante que a Educação do Campo, seja de fato assegurada. Notamos que é preciso reafirmar as necessidades das escolas do campo, a identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, construindo práticas pedagógicas atreladas aos seus costumes. Assim, percebemos que conhecimento, experiência e cultura nos parecem ser pontos cruciais para discutir sobre o ensino nas escolas do campo.

Com relação ao parágrafo anterior, entendemos que a educação deve considerar também a cultura do campo, tendo em vista que a comunidade está inserida num determinado contexto e isso sem dúvida deve fazer parte de um ensino/aprendizagem que vise o pleno desenvolvimento dos(as) estudantes. Nessa vertente, acreditamos que os currículos devem ser plurais diante de uma sociedade tão heterogênea, não é mais cabível, não há mais lugar para um currículo único/igual para a realidade brasileira repleta de desiguais.

Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando nos faz pensar sobre exigências necessárias à prática educativa, relatando que é preciso respeitar o conhecimento dos(das) estudantes. Diante disso, em relação às professoras e professores podemos indagar: que formação estão vivenciando os professores(a) que atuam nas escolas do campo? Está havendo fortalecendo do campo, das suas escolas e sua cultura?

A educação do campo hoje, precisa estar além de uma suposta “modernização” do meio rural e se opõe à visão de simples preparação para mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004). Nesse sentido, contrapondo-se a

uma visão estreita de educação, nessa categoria, busca-se também o respeito às particularidades do lugar e das pessoas.

2.1 O campo e as suas especificidades

O campo possui suas especificidades, no entanto, no que se refere a educação traz muitos vestígios do currículo urbanocêntrico, por isso a educação ofertada em muitas escolas do campo é distante da realidade local e segue as mesmas instruções e métodos das escolas da cidade. É notória a necessidade de um currículo que possa abranger a realidade e participação dos sujeitos nele envolvidos. Assim adentramos na especificidade do que é a educação do campo, pois:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos (CALDART, 2004, p. 17).

Nesse contexto, a escola do campo deve estar além dos conteúdos, aprovar ou reprovar alunos, sobretudo deve formar seres humanizados e humanizadores/as. Desse modo, pensamos que o campo e a escola não devem seguir caminhos “opostos”, como se o conhecimento escolar fosse o único que importa e o conhecimento popular fosse desnecessário. Por isso, é necessário cada vez mais uma escola onde *o saber popular e fazer educativo* possam dialogar para dar conta de tantos desafios e da diversidade que chegam até a escola. Os projetos e programas para o campo precisam considerar/respeitar as especificidades e defender ideias que fortaleçam a cultura campestre.

Para que de fato ocorra educação de qualidade no campo como defendida na LDB e na Resolução CNE/CEB Nº 1, faz-se necessária dispensar as políticas compensatórias, é preciso que haja políticas públicas, respeitando as particularidades e os direitos dos seus sujeitos. Os sujeitos do campo e o campo estão em movimento. Dessa forma, Arroyo (2004), diz que:

O campo está em um tempo propício a novas políticas educativas. As velhas e tradicionais políticas improvisadas não servem para uma dinâmica cultural e política que é outra. Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas, nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançosa dinâmica do campo (ARROYO, 2004, p. 98).

Não cabem políticas compensatórias apenas para fixar o homem no campo ou simplesmente prepará-lo para mão de obra em empresas agrícolas, faz-se necessário cada vez mais que as políticas públicas deem conta da complexa dinâmica do campo.

Isso vai ao encontro do que diz Candau (2016), pois é necessário questionar a padronização e reinventar a escola para abordar os desafios que são encontrados na sociedade:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2016, n. p.).

Pensar numa educação com qualidade é pensar também em modos de fugir de currículos engessados. A autora, para isso, aposta nos educadores e educadoras, fazendo-nos entender que podemos criar propostas que abordem o diferente, que abordem por exemplo temáticas que fazem parte da comunidade da qual a escola está inserida.

Dessa forma, como citado, há velhos e novos paradigmas na sociedade e na educação, Arroyo (2004) e Candau (2016) nos fazem pensar que é necessário mudar o olhar e as práticas pedagógicas. Costuma-se idealizar a escola, infância e adolescência, no entanto, “Essas imagens tornaram-se artificiais. Não correspondem à realidade vivida pela infância, adolescência, sobretudo populares, na rua, no campo, na cidade, no trabalho, na sobrevivência” (ARROYO, 2014, p. 40). Há uma heterogeneidade entre esse público que chega à escola, esses sujeitos são culturais e “reais”, que têm histórias, dificuldades, medos e sonhos, assim já não cabe mais uma visão moralista e práticas desligadas de suas vivências, se os alunos são outros, a prática pedagógica precisa ser outra também.

A Educação do Campo precisa ser diferenciada da educação ofertada na escola urbana, no sentido de respeitar as diversidades regionais. Vale ressaltar que não deve ser inferior e sim baseada no contexto, visando um ensino-aprendizagem com qualidade. Paulo Freire (1987, p. 52), diz que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, é possível pensar que se permanece em contínuo processo de aprendizagem uns com os outros. É nesse sentido que a escola deve

estar inserida, em constante diálogo com a comunidade para que se possa formar cidadãos críticos, capazes de se reconhecerem como tal, para que possam atuar no meio em que se encontram.

Desse modo, de acordo com Caldart:

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente (CALDART, 2011, p. 157).

Diante disso é perceptível que, ser sujeito do campo não significa ser um sujeito ingênuo, quem mora ou estuda numa comunidade camponesa ou assentamento, não está isento de problemas, no entanto, é preciso conhecê-los para então tentar encontrar possíveis soluções.

Por outro lado, percebemos que ainda se mostra desafiador para escolas do campo ter um projeto de educação com autonomia, uma vez que envolve práticas educativas vinculadas à cultura e saberes do campo com o mundo do trabalho, e isso vai muito além de “modernizar” o campo.

O direito à terra e à educação do/no campo foram e são conquistas marcadas por lutas e resistências, e faz parte de uma construção histórica, os povos do campo são sujeitos de direito, históricos, culturais. Há muitas vertentes a serem discutidas sobre essa modalidade de educação, assim como a educação de forma geral. É pertinente criar metodologias que contemplem o saber popular, sem deixar de considerar o saber científico, bem como, sem deixar de considerar os conteúdos, conceitos, de maneira que se consiga pensar na realidade da comunidade em que a escola está inserida.

2.2 Diálogos entre Educação Popular e Educação do Campo

Num primeiro momento é possível pensar que não há relação entre educação popular e educação do campo. No entanto, uma está ligada a outra quando entendemos que não há educação sem povo e vice-versa. A educação popular segue seus moldes inspirados na transformação social, apoiando-se em processos que auxiliam mudanças de atitude.

Uma educação que não esteja distante da realidade em que a escola está inserida leva em consideração o saber popular, pois, para Paulo Freire (2020), precisamos de uma pedagogia da comunicação e vencer o antidiálogo, a proposta

pedagógica deve ultrapassar uma prática repetitiva. No método defendido por ele há uma estreita relação entre o contexto sociocultural e a forma de alfabetizar.

Segundo Paludo:

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social (PALUDO, 2012, p. 283).

Dialogando com Paludo (2012), verificamos que a educação popular parte da luta do povo em defesa dos seus direitos, esse movimento questiona o sistema capitalista excludente. Cientes desse entendimento, nos movimentos, sejam do campo sejam em regiões periféricas da cidade, há uma ideologia de luta e reivindicações que vai contra a hegemonia do governo e estava intimamente ligada ao local onde viviam. Assim, é possível perceber que:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana (PALUDO, 2012, p. 283).

Enraizada à educação popular está o enfrentamento e resistência ao capitalismo. Há uma busca pelo conhecimento e garantia de direitos essenciais à vida. Nesse sentido, a educação está imbricada à vida política e social. Paulo Freire (1993), em sua obra “Que fazer: teoria e prática” define a Educação Popular como:

[...] o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira ‘definição’ eu aprendo desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1993, p.19).

De acordo com essa citação, percebemos que a Educação Popular está fortemente atrelada ao diálogo, a uma relação com a vida política, com princípios de liberdade e autonomia. E ancorada a isso está a Educação do Campo forjada na luta pela garantia de direitos.

Caldart (2012) nos lembra que a Educação do Campo se constitui como luta social dos trabalhadores em prol da educação:

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: - Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 262).

A educação do campo molda-se nos princípios da educação popular, no sentido que não seja um processo dissociado da realidade dos envolvidos. Não pode ser simplesmente pensada para os camponeses, mas feita juntamente com eles e para eles, partindo dos seus anseios, das suas problemáticas. O protagonismo popular passa a ser valorizado e deve ser o ponto de partida, isso vai ao encontro do que nos dizem Kolling, Cerioli e Caldart (2002):

Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com a cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002, p. 19).

A citação de Kolling, Cerioli e Caldart (2002), remete-nos a entender quão próximas estão a educação popular e a educação do campo; a educação popular configura uma concepção na qual os movimentos sociais tiveram (e ainda têm) grande contribuição para o seu surgimento, isso vai ao encontro do que nos diz Paludo (2012):

As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientiza o”, “organiza o”, “protagonismo popular” e “transforma o” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular. Estabelece, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985), realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os processos de luta e de organização das classes populares (PALUDO, 2012, p. 284).

Sabendo que a educação não é neutra, Paludo nos leva a compreender que há uma ligação entre educação e conscientização. A educação está ligada a outras instâncias que sem dúvida se fazem essenciais para essa modalidade de educação. Neste entendimento dialoga com Freire (2020), quando fala da importância de ler o mundo, é preciso não só estar no mundo, mas com o mundo, exercendo-se enquanto sujeito e não mero objeto.

Ainda levando em consideração as ideias de Freire (2020, p. 127) “A Educação é ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. É notório que a prática educativa, segundo Freire, precisa ser problematizadora, favorecendo a dialogicidade, não pode deixar de debater problemas que surgem e cercam a sociedade, não pode estar desligada dos princípios democráticos e críticos.

Nesse sentido, considerando Brandão (2006):

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. [...] não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p. 30-31).

Brandão lembra-nos que o saber popular é inerente ao ser humano e sua cultura, logo, é relevante considerá-lo. Respeitar e considerar os diferentes saberes faz parte da educação. A educação popular considera as perspectivas e também as realidades do povo em seus ideais.

Caldart (2011) defende que um dos fatores que dificulta o avanço da luta popular pela educação do campo é cultural. Por vezes incorporam um círculo vicioso: “sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras” (p. 110-111). Dessa forma, pensa-se que aquelas pessoas que moram no campo não precisam ter estudos ou que para ter uma educação de qualidade é preciso ir à cidade. É preciso romper com esse modo de pensar. Ter uma escola no campo pode significar estudar para ficar no campo, uma escola que fortaleça os vínculos com a comunidade que os estudantes possam sentir orgulho de fazer parte dela. Uma escola que valorize o saber popular.

A escola pode instigar os sujeitos a uma tomada de consciência e emergir nesse processo de forma mais densa, ter consciência do mundo que se vive é essencial para se pensar em mudança e partir para a ação. Concordamos com Freire (1967) quando enfatiza que:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 1967, p. 40).

Nesse contexto, entende-se que educação do campo requer esse conhecimento, significa que exige a dialogicidade, exige mais do que apenas estar no mundo, exige questioná-lo, entendê-lo, tentar solucionar problemas.

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo (PALUDO, 2012, p. 285).

Ao fazer essas considerações percebemos que a educação popular e a educação do campo nascem dos anseios do povo, das classes populares e estão intrinsecamente ligadas ao desejo da garantia de direitos, valorização da cultura e conscientização. Para isso Paulo Freire contribuiu significativamente ao falar sobre autonomia, sobre respeito ao educando, sobre opressor e oprimido.

2.3 A cultura está em todos os lugares

Atualmente muito se tem falado sobre cultura, o que leva a pensar sobre o seu conceito e as mudanças que vem alcançando ao longo dos anos. Certamente há um mundo de conceitos e pontos de vista sobre seu significado. As diferenças culturais estão cada vez mais perceptíveis. Muito se tem falado também sobre a diferença, desigualdade, diversidade. Esses termos por sua vez estão intimamente ligados a possíveis entendimentos que temos sobre cultura.

A partir da segunda década do século XX, o conceito de cultura começou a ser mais duramente criticado. Anterior a isso estava estritamente associado a tudo que a sociedade produzia de melhor. Desse modo, por séculos foi pensada de forma única e universal. “Única porque se referia àquilo que de melhor havia se produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Nesse contexto, é perceptível que, o que não era considerado como o melhor, como aquele padrão a ser seguido, não era visto como cultura, o que excluía a maior parte da sociedade. Ainda dialogando com Veiga-Neto (2003), no século XVIII intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur*, suas contribuições para a humanidade, como a maneira de estar no mundo, obras da arte e uma infinidade de coisas que consideravam superiores ao restante no mundo. Daí surgiu a definição de Cultura com letra maiúscula, privilegiando apenas uma pequena parte da humanidade, enaltecendo o monoculturalismo. As primeiras críticas para essa definição de Cultura única e universal foram feitas pelos antropólogos. Desse modo, começou-se a ater um entendimento de que é mais apropriado usar o termo culturas (VEIGA-NETO, 2003).

Dessa forma, é possível perceber que o significado dado a Cultura estava intimamente ligado ao caráter elitista, segregador; e fortalecia uma certa dominação sobre aqueles considerados sem cultura. Entender que existem culturas é essencial num mundo tão diverso. Nesse entendimento, é perceptível que na pós-modernidade não há mais espaço para essa “cultura universal”, todos os povos produzem cultura, ela não é única e nem imutável. Os indígenas produzem cultura, as comunidades quilombolas produzem cultura, os assentados produzem cultura, os camponeses produzem cultura, dentre outros exemplos de comunidades.

É nesse entendimento, de que as “culturas não superiores” umas às outras que afirmamos a necessidade de valorização da diversidade cultural. Assim, percebemos que a cultura do campo precisa ser considerada nas práticas educativas, a cultura nasce no campo, com seu povo, seus costumes, suas plantações, suas identidades, suas transformações e educação. Concordamos com Freire e Faundez (2011, p. 37) quando dizem que “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas”. Uma proposta de educação para o campo precisa respeitar as particularidades do seu povo.

Reafirma-se assim o campo como um lugar de vida digna “o campo é um espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos” (CALDART, 2004, p.14). Pensar a educação do campo é pensar a cultura do seu povo, não é de forma simplificada aplicar o mesmo projeto de uma escola urbana, por considerá-la melhor, é necessário levar em conta a escola e as especificidades da vida camponesa. Na

maior parte do tempo, a escola do campo foi caracterizada como precária e atrasada, subordinada aos modelos urbanos (urbanocêntricos). Ao pensar o campo atualmente, é preciso considerar que é cada vez mais necessário reafirmar políticas públicas que garantam o direito à educação e “como direito, não pode ser tratada como serviço e nem política compensatória, muito menos como mercadoria” (CALDART, 2004, p. 26).

As marcas culturais são essenciais para o processo de reconhecimento da nossa identidade. Assim, se continuarmos dentro de uma visão limitada e colonial reafirmando que a educação urbana é melhor que a educação camponesa, a educação do campo tende a enfraquecer. Concordando com Arroyo (2011), essa relação ultrapassa a dicotomia campo/cidade, o campo precisa da cidade e cidade precisa do campo. Nesse sentido, a escola da comunidade camponesa “não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (ARROYO, 2011, p. 34).

Nesse entendimento, é notável que a cultura do campo é importante e a educação escolar não deve estar dissociada dela, sob pena de enfraquecimento, pois o cotidiano do campo tem suas riquezas, assim, de acordo com Freire e Faundez (2011):

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se como o outro de maneira diferente. [...] Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade [...] (FREIRE & FAUNDEZ, 2011, p. 46).

Considerando o exposto, é notável que os costumes da comunidade são de grande contribuição para formação dos sujeitos do campo, o modo de vida é parte dos processos educativos. Pensando assim, por que não os valorizar dentro das práticas pedagógicas?

Nesse contexto, entendemos que a escola não deve ser uma instituição alheia à realidade que a cerca, pois, a comunidade em sua volta tem seus costumes e conhecimentos que constituem uma riqueza cultural. Desse modo, “A cultura também forma o ser humano e dá referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação

educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais” (CALDART, 2002, p. 33).

Assim, apoiamo-nos em Arroyo (2013), ao questionarmos sobre a hierarquização entre conhecimento e cultura. Ainda fortalecemos a hierarquização entre conhecimento, ciência, cultura? Conhecimento e cultura não devem caminhar ao lado nas práticas educativas? Sobre isso:

A ausência da cultura nos currículos nos leva a uma indagação: por que separar cultura e conhecimento? Todo processo de conhecimento esteve e está associado, instigado em processos culturais. A produção científica, tecnológica é dos produtos da dita herança cultural. Como trabalhar, socializar o conhecimento acumulado dissociado da histórica articulação entre cultura e conhecimento. [...] Estamos em tempos de reaproximar conhecimento e cultura no sistema e especificamente nas orientações curriculares (ARROYO, 2013, p. 344-345).

Concordamos com o autor acima, principalmente quando este diz que atualmente precisam se reaproximar conhecimento e cultura nos currículos, criar currículos que fortaleçam as identidades individuais e coletivas dos seus sujeitos. Superar a segregação entre cultura e conhecimento é desafio que se faz necessário.

2.4 Prática pedagógica e autonomia: diálogos em construção

Não é tão incomum ouvirmos ou lermos algo sobre o fracasso e evasão escolar, esses e outros problemas são associados a condições precárias da escola pública, desvalorização do magistério, falta de recursos, formação docente distante da vivência dos estudantes. O fato é que todos esses aspectos permeiam a prática pedagógica. E, quando pensamos no “pedagógico” tendemos a associá-lo na maioria das vezes a um “tipo de roteiro” da sala de aula, aquilo que conseguimos visualizar durante a aula.

Como já mencionado em outro momento, é sabido que a educação não é neutra e não acontece de forma isolada. Podemos assim dizer que a prática pedagógica se insere nesse contexto, e pode ser composta por um conjunto de decisões que estão para além da sala de aula trazendo consigo uma série de ideologias e princípios. Tendo consciência da não neutralidade é aceitável falarmos em uma pedagogia que dialoga com o mundo fora dos muros da escola.

A educação, no sentido estrito da palavra, ou seja, consoante Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Nesta, os sujeitos concernentes à abrangência do aprendizado não se limitam a educador e educando.

Na contemporaneidade, a educação ganhou novo significado para a atuação pedagógica. Contudo, nesse ínterim, o que se percebe ainda é uma luta de significados e significantes para trazer à sociedade a educação precípua que é competência de todos. Nisso, Arroyo destaca:

[...] o pensar e fazer educativos modernos têm como referência qualidades que vêm de longe e perduram no trato da educação e socialização das novas gerações. A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério (ARROYO, 2008, p. 18).

O que se percebe é uma educação que tem passado por constantes mudanças em seu repertório teórico, mas que ainda se encontra em revisitações pretéritas. Nisso, o conhecimento sobre a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente, perfazem um encontro que, distintamente, mostram um mesmo ideal voltado para a educação, mas se descaracterizam no contexto educacional justamente pelo fato da prática ainda não estar evidenciada completamente.

Mas afinal o que são práticas pedagógicas? Podemos dizer que práticas educativas e práticas pedagógicas são a mesma coisa? Assim, Franco (2016, p. 159) diz ser recorrente a seguinte dúvida “toda prática docente é prática pedagógica”? Para a autora são conceitos mutuamente articulados, no entanto têm especificidades diferentes:

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição (FRANCO, 2016, p. 541).

Para essa autora “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2012, p. 160). Ainda que sejam parecidas, Franco faz uma diferenciação entre ambas, pois, entende que a prática docente é pedagógica, quando consiste num contínuo processo de percepção, posicionamento e interposições na atuação do professor, em que este é responsável por essas análises; e é isso que faz da prática uma prática pedagógica.

Entendemos então que a prática pedagógica, no sentido de práxis, acontece quando está imbuída na reflexão, na humanização, e não apenas em conteúdos

trabalhados de forma mecanizada. É aquela em que há intencionalidade, na qual o professor ou professora tem consciência da responsabilidade social, quando há compromisso com a escola, mesmo diante das adversidades que pode encontrar. É o educador que pensa e dialoga.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que o ser humano, é um ser da práxis: “Os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Nesta sequência, a educação deve partir também desse pressuposto da ação e reflexão. Quando defendemos a ideia de práxis inspirada em Paulo Freire, é necessário pensar em viver uma constante ressignificação do fazer pedagógico. O professor ou professora precisa agir, agir/refletir, de modo que, ao refletir age e a teoria e prática entrelaçam-se, perpetuam-se em constante movimento de ação/reflexão.

Diante disso, percebendo que as práticas se efetivam também por influência externa, não podemos deixar de mencionar uma grande tendência a burocratização e uma educação voltada para competência, a título de exemplo podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolta no discurso de igualdade para todos e propagando um discurso de inclusão, porém, nas entrelinhas traz uma lógica mercadológica e distante dos princípios de uma educação emancipadora. Assim, é um ponto de fortalecimento do neoliberalismo (DIÓGENES; SILVA, 2020), e articulado a interesses internacionais favorece a imposição de parâmetros que sustentam aspectos homogêneos para a educação.

Nesse contexto, a BNCC⁷ tem sido alvo de inquietações e questionamentos. Sua obrigatoriedade é defendida por alguns e criticadas por outros. A protagonização do processo de elaboração desse documento teve o apoio do setor público e privado. O setor privado teve forte influência na construção, a título de exemplo podemos citar: Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho e institutos: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Cenpec, [...] e o Programa “Todos pela Educação” (VERDÉRIO; BARROS, 2020).

Dessa forma, podemos perceber que esse documento trouxe algumas mudanças relativas ao material didático e organização dos conteúdos, que

⁷ Não é nossa intenção aqui aprofundar sobre a BNCC, no entanto, cabe mencioná-la já que é um documento obrigatório que influencia diretamente na educação brasileira.

evidentemente vem modificando o currículo das escolas brasileiras. E esse currículo claramente voltado para as competências se aproxima ainda mais dos interesses do mercado capitalista. Nesse sentido, favorece a classe dominante em que a escola parece estar mais voltada para o lado da eficiência e não do conhecimento. Essa organização curricular se distancia pelo menos em partes da educação do campo, uma vez que a BNCC traz essa perspectiva mais generalizante e se aproxima mais dos ideais do mercadológicos e distancia-se de uma educação humanizadora/problematizadora.

Percebemos a complexidade na qual os processos educativos estão mergulhados. Diante disso, como fazer para que os processos educacionais não sejam tão mecanizados? É evidente que não há uma receita pronta para isso. No entanto, levando em consideração as ideias de Franco (2016) entendemos que mesmo havendo imposições sobre a prática, elas não são eternas, não duram para sempre, quando consideramos que a realidade social e sua natureza têm uma essência dialética, acreditando na dinâmica colocada pelas contradições, pois tudo se transforma, podemos reagir para além do que é “imposto”, para além de conteúdos e programas educacionais visando o ensino/aprendizagem significativos.

Desse modo, entendemos que a práxis é marcada por intencionalidade; e para Marx e Engels (2007, p.29) “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e compreensão de práxis”. Essa compreensão se torna essencial para os processos emancipatórios e autônomos na vida e na educação, é preciso um processo contínuo sobre a ação para que se possa transformar.

Com isso, ao desenvolver sua práxis, o professor ou professora leva consigo para a sala de aula: conhecimento, técnica, didática, anseios, exigências da equipe pedagógica, dentre outros aspectos e vive um contínuo processo de reflexão. Diante disso, entre exigências e autonomia, evidencia-se cada vez mais a importância do professor ou professora em se posicionar de forma efetiva.

Nesse entendimento, concordamos com Pimenta (1999, p. 18), ao dizer que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. Para isso, entendemos também que além de estar ligada a imposições e negociações, como já citado anteriormente, o fazer pedagógico tem a ver com a identidade de cada profissional. A identidade é construída historicamente ao longo da vida, não surge de uma hora para outra, não

é estática ou imutável. Nisso, no âmbito educacional, qual identidade tem os professores ou professoras da escola do campo? Como percebem o “papel” do(a) educador(a)? Como colaboram para/com a educação no/do campo?

A identidade profissional não surge repentinamente, vai sendo construída a partir da significação social da profissão, da constante revisão dos significados que são atribuídos à profissão e também da revisão das tradições (PIMENTA, 1999). A autora explicita três saberes da docência que permeiam a identidade profissional, são eles: saberes da docência; saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os professores e professoras estão em contínuo processo de construção, levam consigo experiência através de troca de conversa com colegas, conhecimento que vai adquirindo durante a graduação e nas formações continuadas – vale aqui ressaltar que conhecimento é diferente de informação. Nesse sentido, é cabível destacar que é preciso refletir sobre o seu fazer pedagógico e refletir sobre o fazer pedagógico está ligado também a autonomia, a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica.

Mas o que é ser um professor ou professora com autonomia? De que autonomia estamos falando? Segundo o dicionário online é:

Direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria, que faz com que alguém esteja apto para tomar suas próprias decisões de maneira consciente; independência, liberdade. Competência para gerir sua própria vida, fazendo uso de seus próprios meios, vontades ou princípios (DICIO, 2022).

A autonomia a que nos referimos na prática pedagógica das escolas no campo certamente não se funda apenas nesse sentido individualista, ter autonomia e ser reflexivo exige um comprometimento ético, está além de fazer apenas o que se deseja e também, está aquém de cumprir normas e seguir instruções enviadas previamente por “órgãos competentes”.

De acordo com Contreras (2002), autonomia na sala de aula se diferencia dessa lógica individualista, mas pode ser entendida como um exercício, uma prática social. Ainda nesse sentido, o autor faz uma abordagem a partir de três aspectos: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Uma prática pedagógica autônoma não deve ser estática e presa em si mesmo de forma isolada, precisa ser pensada, repensada, passível de modificações, isso, quando pensamos a educação não como um produto final, mas como uma prática social humana.

Seguimos concordando com Paulo Freire (1996), ao fazer críticas ao sistema neoliberal e ao afirmar que formar educandos é muito mais do que treiná-los, percebemos então que temos uma responsabilidade ética enquanto docentes. Consoante a isso “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Quando nos referimos a isso não podemos deixar de levar em consideração que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 31).

Diante do exposto, percebemos que vários fatores podem estar atrelados às práticas pedagógicas dos professores e professoras da escola do campo, seja por imposição ou negociação. Dessa forma, é importante que enquanto profissionais saibamos da não neutralidade da educação. E diante dessa constatação evidenciase que ser uma professora ou professor reflexivo (a) é fundamental para construção da autonomia na sala de aula. E esse processo ocorre num movimento dialético repleto de implicações e contradições, tendo em vista, por um lado as exigências do capitalismo e de outro a necessidade de uma educação humanizadora. Freire, diz ainda que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 55).

Nesse aspecto, a autonomia é um movimento e também não corre de forma isolada, é processo que está ligado à ética, intrínseca à dignidade e responsabilidade. Desse modo, podemos afirmar que ela deve ser parte constitutiva da educação e da vida do ser humano.

Nessa perspectiva, concordamos com as ideias de Giroux e Simon (2002) sobre a pedagogia crítica que constantemente problematiza a maneira como os professores e estudantes absorvem conhecimentos. Percebemos então que para ser crítico/reflexivo é necessário saber/ter consciência da finalidade da educação e natureza do trabalho pedagógico. Qual educação estamos defendendo? Onde acontece essa educação? E, em nosso caso, o que é educação do campo?

Em vista disso, é importante enfatizar que a escola está em determinado espaço/tempo, assim, a cultura popular na qual os estudantes estão inseridos não devem ser consideradas insignificantes:

Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como a viável e valiosa forma de política e cultura (GIROUX; SIMON, 2002, p. 97).

Pensar a escola como um ambiente que extrapola a lógica conteudista, colonial e eurocêntrica é pensar um projeto de educação libertadora, que incorpora em seus anseios, conhecimento, resistência e a sabedoria dos sujeitos que a envolvem. Dessa forma, as culturas, o saber popular e prática pedagógica são elementos essenciais para que possamos pensar em alcançar uma educação que leve em consideração o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

3 PRÁTICA DE PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

A educação é fenômeno complexo, porque histórico, produto de trabalho dos seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente aos processos civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

Selma Garrido Pimenta (2012)

A presente sessão teórica busca esclarecer a maneira como foi organizada e desenvolvida a pesquisa. Trazemos assim um diálogo com o materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, optamos por uma pesquisa qualitativa apoiada na pesquisa-ação. Acreditamos que essa estrutura nos permitiu conhecer melhor a real situação da Escola Municipal Enock Alves Bezerra. Desse modo, buscamos entender a concepção de educação do campo e como os professores e professoras abordam as questões e costumes da comunidade no processo educativo. Isso aconteceu através dos círculos de cultura inspirados em Paulo Freire. Dessa forma, as temáticas sobre educação, cultura e autonomia foram abordadas por meio da situação-problema-desafio vivenciados pelos educadores/educadoras na comunidade escolar.

3.1 Um olhar qualitativo de investigação

A educação sempre esteve muito ligada ao qualitativo, ainda que muitas vezes “precisando” de dados quantitativos. Há pesquisadores que priorizam a pesquisa quantitativa, por sua vez, há outros que defendam a qualitativa. Mas, ainda há aqueles, que não acreditam nessa dicotomia entre o enfoque qualitativo e enfoque quantitativo.

A pesquisa qualitativa surgiu com os antropólogos, seguido pelos sociólogos e só depois surgiu no campo da investigação educacional “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68). Aliado a essa definição citamos Triviños quando

diz que a pesquisa qualitativa tenta captar além do fenômeno e não se preocupa só com o resultado, mas com todo o processo (TRIVIÑOS, 2012).

Dialogando com Gamboa (2013), entendemos que uma vez escolhidos esses instrumentos da pesquisa, é preciso ter conhecimento de que os métodos não são neutros,

eles carregam implicações e pressupostos que condicionam o seu uso, conduzindo a determinados resultados. As abordagens têm relação com uma série de opções paradigmáticas e científicas que o pesquisador consciente ou inconscientemente escolhe e aplica (p. 76).

Percebemos que o autor, nega a neutralidade tão defendida nas pesquisas positivistas, assim sendo, pesquisadores e participantes são sujeitos históricos e culturais que trazem consigo seus valores e ideologias.

Isso coaduna com as características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural, no qual os pesquisadores precisam adentrar no local e se preocupam também com o contexto, para ele não se pode separar a ação e a palavra, sob pena de perder o significado; é descritiva, quando os dados coletados são em forma de palavras ou imagem e esses podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, dentre outros, buscam analisar os dados de forma minuciosa e respeitando a maneira como foram registrados; para os pesquisadores qualitativos o interesse é maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores tendem a analisar os dados de maneira indutiva, não havendo assim primeiramente a formulação de uma hipótese, mas através das abstrações que vão sendo elaborados à medida em que os dados vão sendo analisados e agrupados; na pesquisa qualitativa o significado é essencial, há uma preocupação com as perspectivas dos participantes.

No que se refere aos instrumentos para a coleta de dados, alguns usados na pesquisa quantitativa também podem ser empregados na pesquisa qualitativa, como por exemplo: os questionários, a observação, análise de documentos, entrevista semiestruturada, dentre outros. Desse modo, cabe descobrir qual é mais viável e oferece mais chances de se alcançar os objetivos. As perguntas para a entrevista ou rodas de conversa, devem estar dentro do contexto, articuladas com a teoria e com a vivência dos sujeitos participantes. A duração da entrevista/rodas de conversa dependerá de ambos os envolvidos, no entanto, recomenda-se que não se prolongue muito para que não se torne cansativa.

Essas indagações podem ser sobre a vivência local e um pouco mais além, exige uma maior reflexão que permita aprofundar e ir além das aparências, essas perguntas devem facilitar ao pesquisador e aos sujeitos participantes da pesquisa.

Um outro ponto que não pode deixar de ser considerado é a ética. Bogdan e Birklen (1994, p. 75) afirmam que “em investigação a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Tomando como exemplo a pesquisa qualitativa, os participantes devem ser informados sobre o que se pretende fazer com dados coletados. E o pesquisador deve preocupar-se para que seus preconceitos e algumas atitudes não interfiram nos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com isso, é importante lembrar sempre dos objetivos da pesquisa, nos quais o importante é a construção do conhecimento.

Não se pode reduzir a pesquisa em Ciências Sociais apenas a abordagens positivistas e fenomenológicas, isso leva a um falso dualismo, caindo assim em uma dicotomia epistemológica que acaba por excluir outras opções, como por exemplo, a dialética (GAMBOA, 2013). Entende-se então que todas as metodologias são importantes no universo da pesquisa, e, que o problema a ser pesquisado ajudará a definir que tipo de enfoque, métodos e técnicas serão usados.

3.2 Dialogando com o materialismo histórico-dialético

Tendo com fundador Karl Marx, na década de 1840, a doutrina marxista trouxe revoluções ao pensamento filosófico. As formas de pensamento de Marx estão ligadas as ideias de Hegel, que já abordava o conceito de alienação e também a maneira como compreendia a realidade dialeticamente. Max e Engels (2006) nos dizem que a formação da consciência humana é um processo dialético e não linear. Com base nesse entendimento, é que refletiremos sobre a educação do campo vivenciada pelos professores e professoras da Escola Municipal Enock Alves Bezerra, enquanto sujeitos pertencentes a uma determinada ordem social.

A educação no Brasil, na maior parte do tempo, de certa forma, traz(ia) consigo resquícios do poder da classe dominante, e a escola acabou por reproduzir as desigualdades sociais. Segundo Vasconcellos (2009, p. 29), “a escola, como outras instituições é uma construção histórica”. Desse modo, entendemos que a educação existente hoje, foi construída ao longo do tempo e incorporando a isso

reflexos dos meios de produção; nesse sentido, a educação foi moldada durante um longo período para valorizar um jeito único de ensinar e uma cultura hegemônica.

Embora na legislação vigente, a educação vise também preparar os (as) educandos (as) para o mundo do trabalho, é preciso considerar que “a escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida” (SILVA, 1995 apud LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2006, p. 117). Assim, seguimos com uma educação entrecortada pelas ideias de uma escola ideal *versus* escola real, temos garantia de acesso a todos? A educação está considerando o pleno desenvolvimento do aluno?

Nesse contexto, compreende-se que a educação, fazendo parte do sistema capitalista, é fortemente influenciada por esse meio de produção. No que se refere à educação do campo, defendida pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, está pautada em seus sujeitos, na transformação social, e por isso há um entendimento que a educação possui um caráter político que foi inspirado e forjado nos movimentos sociais. Diante disso, podemos dizer que a construção e permanência de uma escola pública do campo, com um caráter emancipador e sujeitos autônomos é um desafio permanente.

Com a globalização, o campesinato é também fonte de mudanças, “invadido” pelo capital, que vai impondo a mercantilização, alterando a forma de organização da agricultura familiar, que por sua vez vai perdendo espaço para o agronegócio. Para continuar resistindo é preciso ser engajado no campo.

Diante disso, é importante analisarmos a citação de Tardin (2012, p. 185), sobre como está o campo nesses últimos anos:

[...] a maior parcela do campesinato brasileiro se encontra subsumida na alienação e na manipulação ideológica, enquanto outra parte se situa no estado de consciência de classe de si e uma fração menor, mas significativa, toma a frente de sua organização e ação em movimentos sociais com clara consciência de classe para si, qualificando sua prática política e produtiva e traduzindo-a na elaboração autônoma do seu projeto de campo e de sociedade, em articulação e diálogo com os setores populares urbanos e outras forças sociais da classe trabalhadora e em interação internacionalista (TARDIN, 2012, p. 185).

Dessa maneira, quando nos referimos à educação do campo não podemos deixar de considerar a categoria da totalidade, se pensarmos nas lutas em defesa dos direitos do povo camponês, visando a transformação social e reconhecimento dessa modalidade de educação. Segundo Kuenzer (1998, p. 65), essa categoria,

implica em “[...] concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e autocriação” e os “[...] fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo” (KUENZER, 1998, p. 64).

Diante disso, trazemos a categoria do trabalho, uma criação do ser humano, mas que foi transformado em exploração. Para Marx (1980), em uma sociedade o trabalho precisa acontecer de forma ontológica e não alienada:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes formas úteis à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1980, p. 202).

Nessa vertente, percebemos o quanto essa categoria é importante para o campo e a educação, uma vez que entendemos que a escola é um dos espaços extremamente importantes no processo de formação dos(das) estudantes, tendo em vista que esse ambiente deve prepará-los para ser cidadãos críticos e preparados para o mundo do trabalho.

Outra categoria importante é da contradição, considerando que a contradição se revela inerente ao ser humano e que esse movimento é recorrente, conscientizar-se disso é imensamente cabível. Nesse sentido, coadunando com Freire (1979):

Seria outra ingenuidade pensar que as forças contrárias à mudança não percebem que a mudança de uma parte promove a mudança de outra, até que chega a mudança da totalidade, como seria ingenuidade também não contar com a reação, sempre mais forte, a estas transformações parciais (FREIRE, 1979, p. 29).

Nesse sentido, entendemos que dialeticamente a mudança faz parte da história. Percebemos que as ideias de Paulo Freire estão estreitamente ligadas a uma identidade dialética. E segundo Konder, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 36). O homem enquanto ser histórico é condicionado, mas isso não quer dizer que seja acabado (FREIRE, 1996); e enquanto ser inacabado é capaz de atuar, agir, reagir, refletir e transformar o meio em que se encontra. Nesses termos, a abordagem qualitativa de investigação e a metodologia da pesquisa-ação pode

colaborar de forma significativa para a construção de dados e indicadores que favoreceram respostas ao objeto de estudo desse trabalho.

3.3 A pesquisa-ação como metodologia de pesquisa

Assim como a pesquisa qualitativa, não se sabe ao certo quando definitivamente surgiu a pesquisa-ação, no entanto alguns dizem que sua origem está atrelada ao psicólogo alemão, que se naturalizou americano, Kurt Lewin, durante a segunda guerra mundial. Outros dizem que esse tipo de pesquisa tem suas origens com John Dewey e o movimento da Escola Nova, após a primeira guerra mundial (BARBIER, 2007).

Ultimamente esse tipo de pesquisa tem sido muito utilizado em diversas áreas, porém, muitas vezes não tem sido trabalhada de forma adequada, o que leva a alguns resultados vagos, pois corre uma tendência chamar de pesquisa-ação outras práticas parecidas com essa metodologia. É uma maneira peculiar de pesquisar envolvendo a ação e cientificidade, podemos perceber a sua importância e utilidade para as Ciências Sociais e para os profissionais que atuam em diversas áreas.

Para adotar essa metodologia, primeiramente é preciso ter conhecimento sobre esta. Isso consiste em seu conceito, seus limites, possibilidades. A pesquisa-ação é um dos diversos tipos de investigação-ação. Assim, diante de diversas definições sobre o que é o método da pesquisa-ação, Thiollent (2011), conceitua:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Diante disso, é preciso ter clareza do que será pesquisado, além da prática e de ações imediatas, a pesquisa-ação também possui objetivos científicos, assim fica claro que a pesquisa e a ação precisam “caminhar” juntas.

A pesquisa-ação deve acontecer a partir de um problema, em um determinado contexto, de maneira que diante da problemática, possamos buscar possíveis soluções ou entendimento daquela situação, de modo que não aconteça de forma isolada. Permite ainda repensar a prática e ao menos buscar possíveis

alternativas para resolução do problema, e isso já evoca mudanças significativas em torno da problemática trabalhada.

Diferentemente da pesquisa quantitativa a qual tem uma duração mais curta, a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação têm uma relação mais próxima dos sujeitos, são mais amplas e dessa forma exige um tempo maior com os participantes da pesquisa. Dessa maneira, é preciso também que haja empatia com os sujeitos da pesquisa. Isso, sem dúvida é importante para compreender de fato o contexto em que acontece a pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). E, no nosso caso da investigação-ação acreditamos que os diálogos nos proporcionaram um bom convívio durante a pesquisa.

Dessa forma enquanto investigadores qualitativos, buscamos interagir com os sujeitos de forma mais natural possível. Para isso foi necessário dispor de tempo para pesquisar, pois Barbier (2007, p. 33), diz que “A pesquisa-ação não convém nem aos “mornos”, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos”. Desse modo, notamos que não deve ser realizada por aqueles ou aquelas que não pretendem ter um maior envolvimento com a causa a ser pesquisada e os sujeitos envolvidos na pesquisa, já que exige do pesquisador um maior comprometimento com o grupo que irá participar, ou seja, não será um observador neutro e a pesquisa deverá contribuir como um instrumento de mudança social.

Barbier (2007) nos apresenta as noções entrecruzadas em pesquisa-ação que nos ajudam a compreendê-la na visão desse autor, e assim, situa-nos sobre: a complexidade, a escuta sensível, o pesquisador coletivo e sua escrita, a mudança, a negociação e o processo. Seguindo a lógica dessas noções, o autor diz que é preciso apreciar a complexidade do real, e estar inserido na ordem da razão, no entanto, recusa os excessos da racionalização. Quanto a escuta sensível, o autor diz que ela está apoiada na empatia, afirma que um pesquisador coerente não deve julgar, medir ou comparar. No que tange ao pesquisador coletivo, ainda segundo Barbier (2007), a pesquisa deve ser constituída pelos pesquisadores profissionais e por outros membros que possam estar também completamente envolvidos na pesquisa. Quanto à mudança, a própria palavra já fala por si só, a pesquisa-ação requer mudanças, seja de atitudes, práticas, de discursos etc. Sobre a negociação, é essencial e deve permanecer ao longo de toda a pesquisa-ação, adentrando para a mediação e desafio constantemente.

Thiollent (2011) resume os principais aspectos da pesquisa-ação enquanto estratégia metodológica da pesquisa social:

a) há uma ampla explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem da prioridade dos problemas pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p. 22).

Diante do exposto, entendemos que esse método gira em torno de uma permanente reflexão sobre a prática. De acordo com os dois autores citados anteriormente, percebemos que é preciso haver uma boa relação entre os pesquisadores(as) e os demais participantes da pesquisa, requer uma mudança diante de determinado problema.

Thiollent (2011, p. 75) afirma ainda que na pesquisa-ação “uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação”. Isso sem dúvida exige planejamento, diálogos e tomada de decisões.

Também, após definir o tema da pesquisa é essencial que os objetivos estejam bem claros, Thiollent (2011, p.61) diz que assim os pesquisadores “podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a pesquisa-ação não faria sentido e não haveria participação”. Ou seja, esse método utilizado não se limita apenas à praticidade, há fundamentos teóricos que o acompanha desde o início partindo da formulação do problema até a avaliação. A problemática não deve estar dissociada de um quadro referencial teórico. Por exemplo, não podemos realizar uma pesquisa-ação sobre a docência nas escolas do campo, sem considerar os autores que retratam essa temática e a luta dos movimentos sociais em busca de reconhecimento.

Diante do exposto, temos clareza que essa metodologia exigiu uma participação coletiva, ou seja, os sujeitos pesquisados também são parte da pesquisa e tiveram comprometimento com pesquisa, expuseram suas concepções, problemas e anseios, abrindo caminhos para criticidade.

3.4 Procedimentos da pesquisa: círculos de cultura, diário de campo

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Enock Alves Bezerra, localizada no povoado Embiral, na zona rural do município de Imperatriz-MA, há aproximadamente 19 km da cidade. A escolha por essa instituição aconteceu por já ter realizado uma outra pesquisa no local e pela boa aceitação que teve ao explicar sobre a pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa são uma professora, cinco professores e o gestor da escola, levamos em conta os aspectos éticos e estes assinaram o TCLE com informações sobre o estudo a ser realizado, no qual se assegura a preservação de suas identidades⁸, assim como riscos e benefícios que esse estudo pode trazer aos participantes. De acordo com o TCLE, gravamos áudios dos encontros para melhor apreendermos e rememoramos os diálogos e para que pudéssemos transcrevê-los posteriormente.

Adotamos os seguintes nomes: professora Luíza, graduada em Pedagogia, trabalha no 5º ano; professor Roberto, graduado em Ciências Biológicas, Teologia e Matemática, trabalha com as turmas de do 1º e 2º anos; professor Leonardo, graduado em História, trabalha nas turmas do 6º ao 9º ano ; professor Aldo graduado em Letras, trabalha com as turmas do 6º ao 9º ano; professor Marcelo, graduado em Matemática, trabalha nas turmas do 6º ao 9º ano, Professor Eduardo, graduado em Educação Física, trabalha com as turmas do 6º ao 9º ano, Professor José que tem magistério e Normal Superior.

Assim, formamos um grupo com os professores (as), seguindo um ciclo no qual identificamos a situação inicial (problema), planejamentos de ações, implementações, realização das atividades previstas e avaliação. Adotamos a técnica do círculo de cultura, uma vez que nos permitiu a construção do conhecimento através do diálogo. O debate em grupo nos levou a um melhor entendimento da situação/problema, a partir disso, através dos debates, instigamos os sujeitos a uma tomada de consciência e imersão nesse processo de forma mais densa, pois, ter consciência do mundo que se vive é essencial para se pensar em mudança e partir para a ação.

Sobre os círculos de cultura baseados em Paulo Freire, afirmamos que, fundamenta-se em uma proposta pedagógica de caráter libertador, esse método

⁸ Os participantes receberam nomes fictícios

acontece de forma horizontalizada e um dos aspectos essenciais é a valorização das culturas. Segundo Dantas e Linhares (2014):

A ação de problematizar em Paulo Freire impõe ênfase no sujeito prático que discute os problemas surgidos da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente. Nesse sentido, a problematização emerge como momento pedagógico, como práxis social, como manifestação de um mundo refletido com o conjunto dos atores, possibilitando a formulação de conhecimentos com base na vivência de experiências significativas (DANTAS & LINHARES, 2014, p. 75).

Nesse entendimento, é claramente perceptível que os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa foram sujeitos atuantes e o diálogo tornou-se um elemento imprescindível durante todo o processo da pesquisa-ação. Num contexto de horizontalidade fugimos a princípios opressores, havendo um princípio de respeito ao conhecimento e opinião do outro, já que somos seres inacabados em constante processo de construção, eternos aprendentes, reafirmando que ninguém sabe de tudo e ninguém ignora tudo.

Nossos círculos de cultura tiveram como base inicial os seguintes questionamentos: O que entendem por Educação do Campo? O que entendem por cultura? O que entendem por autonomia na sala de aula? Esses questionamentos envolvem a problemática pesquisada. Entretanto, ao longo das conversas, outras questões foram surgindo e os professores foram dialogando, expondo seus conhecimentos e opiniões. Com participação dos professores(a) chegamos à situação- problema-desafio.

Realizamos cinco encontros: dois encontros no mês de março, dois encontros em abril, um encontro correspondente aos meses de maio e junho, que aconteceram na biblioteca e na secretaria da escola. Conversamos sobre os temas propostos e não estabelecemos uma ordem para as falas, assim como também os sujeitos ficaram à vontade para responder ou não algumas das perguntas realizadas. Acreditamos que dessa maneira os professores/as se sentiram mais livres e envolvidos/as, trazendo assim enriquecimento a pesquisa.

Além dos círculos de cultura, realizamos leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) para conhecer a missão, objetivos, valores, concepção de escola e marco filosófico. Realizamos também entrevista com o coordenador do Setor de Educação do Campo.

Para isso, utilizamos também diário de campo como instrumento, uma vez que é uma importante técnica que permite apreender todos os fenômenos da investigação.

Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho (FALKEMBACH, 1987, p. 3-4).

Dessa forma, podemos afirmar que é um recurso para/de anotações, permitindo acompanhar de forma mais densa os fenômenos observados durante os círculos de cultura. No diário campo utilizado, constam as observações realizadas durante a pesquisa sobre o espaço físico, PPP, servidores da escola, etc. Essas anotações devem ser também analisadas com cautela para garantir a qualidade da pesquisa e não se interprete erroneamente e fora do contexto as anotações realizadas. Esse processo permite ainda encontrar elementos teóricos que surjam durante os círculos e cultura. Os diários de campo constituem materiais descritivos e reflexivos:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 152).

Esse recurso auxilia a escrita e traz consigo elementos descritos e reflexivos, isso favorece a uma maior precisão à pesquisa. Dessa maneira, as anotações foram feitas em todos os encontros, ajudando-nos a sistematizar e organizar as apreensões que ocorrem durante o encontro. Logo, foi importante datar e especificar também o local dos círculos de cultura.

3.5 O produto da pesquisa: manual pedagógico

A prática pedagógica se faz com ações organizadas e sistematizadas, com o intuito de desenvolver a aprendizagem dos/das estudantes, e diante disso, planeja-se visando atender as necessidades dos aprendentes. Desse modo, pensando nos conteúdos historicamente elaborados, mas sem deixar de considerar também a cultura da comunidade escolar, pensamos em elaborar um manual pedagógico.

Portanto, a partir da problematização, foram construídos tópicos para o manual pedagógico, na tentativa de elencar elementos que possam contribuir para a

prática pedagógica dos professores, trazendo ideias sobre a cultura do campo, pois, é necessário, como já mencionado em outro momento, vincular aos saberes próprios dos/as estudantes.

Dessa forma, diante da problematização, o referencial teórico adotado, bem como a metodologia da pesquisa-ação e o do desenvolvimento do procedimento dos círculos de cultura e seus resultados, elaboramos um manual pedagógico voltado para os professores e professoras do campo.

Quadro 3 - Estrutura do manual pedagógico.

Item	Descrição
Capa, folha de rosto, autores	Apresentar os dados do manual e seus colaboradores(as)
Fundamentação teórica Objetivos	Breve histórico sobre educação do campo e caracterização. Breve histórico sobre a comunidade e a escola.
O fazer educativo na escola no/do campo	Apresentar ideias que aproximem saber popular e científico. Apresentar ideias que contribuam para aplicar o saber dos educandos à prática pedagógica. Apresentar propostas e atividades que possam valorizar a cultura da comunidade e autonomia dos (das) educadores/educadoras.
Referências	Autores e obras

Fonte: Elaboração própria (2022).

Desse modo, pretendemos apresentar esse material aos professores e professoras da escola, e a quem mais interessar, buscando assim, contribuir com o conhecimento e valorização do saber popular.

4 O CHÃO DA ESCOLA MUNICIPAL ENOCK ALVES BEZERRA

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social.

Tomaz Tadeu da Silva (2005).

Para iniciarmos essa sessão, apresentamos alguns dados sobre a Educação do Campo em Imperatriz, essas informações foram construídas a partir de entrevista prévia, realizada com o coordenador do Setor de Educação do Campo.

Em seguida situamos sobre a Escola Municipal Enock⁹ Alves Bezerra, bem como a localização, o ano de fundação, os professores, gestor e demais servidores desse ambiente. Após essa caracterização da escola e dos sujeitos da pesquisa, o texto está organizado em quatro partes: 1. Conversando sobre o currículo; 2. Entendendo a educação do/no campo à luz das reflexões dos círculos de cultura; 3. A cultura e os saberes dos educandos no Povoado Embiral; 4. O fazer pedagógico com autonomia.

Imperatriz ainda conta com grande número de estudantes matriculados em escolas localizadas no campo, somando 3.081, incluindo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Há vinte e oito escolas e duas creches, que estão organizadas entre três polos: Polo da Estrada do Arroz (onde fica a escola que realizamos a pesquisa), Polo da BR (BR-010) e Polo das Adjacências.

As escolas que estão no polo das adjacências, localizam-se na zona rural, mas devido a crescente urbanização e expansão dos bairros, atualmente estão praticamente dentro da zona urbana, por esse motivo, segundo o Setor de Educação do Campo, estão sendo retiradas dessa modalidade de educação do campo. Elas estão localizadas nos bairros Bom Jesus, Vila Davi II, Jardim Sumaré, Camaçari e Vila Machado, de acordo com o setor foram perdendo a identidade camponesa devido à proximidade com a cidade. Isso mostra a crescente urbanização, e como consequência a diminuição do território camponês. No entanto, os camponeses que

⁹ Algumas das informações sobre a escola tem como fonte o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e outras foram relatadas pelo gestor.

ainda estão em áreas rurais não podem ser deixados para trás e precisam de escolas que sejam comprometidas com suas realidades.

Quanto as formações, mesmo não havendo um currículo próprio para o campo, segundo o coordenador, envolvem as especificidades do campo e seguem orientações da BNCC. Esses seguimentos auxiliam os professores para fortalecer os vínculos com o campo. Ainda nesse sentido, acredita que há abertura para trabalhar conteúdos relacionados ao campo.

Dessa forma, a situação-problema-desafio se caracteriza, em especial, pela falta de conhecimentos específicos sobre a educação do campo e suas especificidades, por parte dos professores. Tendo em vista que ao realizarem concurso para essa modalidade de educação, e, mesmo depois de inseridos, quando percebem a diferenciação das nomenclaturas (educação rural, educação no/do campo), bem como, a falta de recursos e iniciativas por parte de órgãos competentes, acabam reproduzindo uma prática pedagógica do currículo urbano na educação do campo. Assim, a partir da situação-problema-desafio, surgiram os seguintes temas, subtemas, palavras e expressões geradoras:

Quadro 4 - Temas, subtemas, palavras e expressões geradoras.

Temas	Subtemas	Palavras e expressões geradoras
Educação	A escola e seus sujeitos Concepções de educação	Currículo Acesso Vivência Cidadão
Cultura	Saberes dos educandos	Identidade Conhecimento/Conhecimento da realidade Lendas
Prática pedagógica e autonomia	Métodos para melhorar o ensino/aprendizado	Métodos Aprender Poder de decisão BNCC

Fonte: Elaboração própria baseada nos círculos de cultura (2022).

4.1 Conhecendo a escola

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferece educação infantil (pré-escola), anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. No momento da pesquisa havia 85 estudantes matriculados. A maior parte das turmas está organizada na modalidade multisseriada, ou seja, “tem alunos de diferentes séries e

níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe” (BRASIL, 2007, p. 25).

Figura 1 - Frente da Escola Municipal Enock Alves Bezerra



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

A Escola Municipal Enock Alves Bezerra fica às margens do majestoso Rio Tocantins, está localizada no Povoado Embiral, uma comunidade ribeirinha que fica aproximadamente 19 quilômetros de Imperatriz/MA. O nome recebido pela instituição é em homenagem ao primeiro morador do povoado.

Figura 2 - Rio Tocantins



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

O acesso ao povoado e à escola é realizado pela Estrada do Arroz e uma estrada vicinal. Pode-se chegar à comunidade, também, por meio pluvial.

Figura 3 - Trecho da estrada que dá acesso ao povoado Embiral após período do inverno



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A escola teve sua inauguração no mesmo ano em que foi promulgada a nossa atual Constituição Federal, período conhecido como de redemocratização no país. Assim, sendo fundada em 1988, foi construída em um terreno doado. Nesse período, a construção contava com três salas de aula, uma cantina, dois banheiros e uma secretaria. Nessa época funcionava em três turnos, matutino, vespertino e noturno, este último com a EJA.

Em 2003, o prédio passou por uma ampliação e reforma e foram construídas mais duas salas de aula e um poço. Em 2009 a escola passou por mais uma reforma, ganhou mobília nova e foi construído também um laboratório de informática (que está sendo reorganizado) e a biblioteca. Atualmente, tem seis professores, uma professora, gestor, coordenador, dois auxiliares de limpeza e alimentação.

Figura 4 – Biblioteca da Escola Municipal Enock Alves Bezerra



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A escola conta com uma boa estrutura física, além dos espaços citados anteriormente, tem cantina, refeitório, sala para os professores, secretaria e um pátio bem amplo.

Figura 5 - Refeitório da Escola Municipal Enock Alves Bezerra



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A escola traz como missão apresentar aos educandos uma educação de qualidade a fim torná-lo um cidadão pensante capaz de enfrentar situações, problemas e conquistar também seu espaço, acompanhando também as mudanças do mundo. Somado a isso, a escola pretende também:

Combater o individualismo, a competitividade, a discriminação e o desrespeito à diversidade cultural; Formar o cidadão para o mundo do trabalho; Preparar o aluno para a vida; Buscar meios em que a comunidade seja mais presente nas ações pedagógicas da escola; Integrar os diversos saberes; Desenvolver atividades em que se instigue o senso crítico e cognitivo dos educandos (PPP, 2019, p. 14).

No que se refere aos valores defendidos pela escola, encontramos: “afeto, responsabilidade, inclusão, compromisso, transparência e respeito” (PPP, 2019, 15). Esses valores apontam para uma educação humanizadora, o que mostra também que está além de treinamento ou competências. Desse modo, “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 33).

Pontuamos assim, após conhecer sobre a missão da escola, em termos de documento, que a escola aponta para valorização e respeito à diversidade cultural visando aproximar a comunidade do ambiente escolar. No entanto, ao analisarmos

PPP¹⁰ sentimos falta de uma sessão que aborde sobre a cultura da comunidade e um perfil socioeconômico das famílias das crianças e adolescentes que estudam na instituição. Porém, foi-nos informado que a maior parte das famílias tira seu sustento da pesca e de programas do governo.

Sobre a concepção de escola encontramos, que: “A escola não se limita somente ao espaço físico, age e transforma em conjunto com a família e instituições sociais que colaboram na construção do saber” (PPP, 2019, p. 28). Aqui, reafirma-se que a escola está além dos muros, que a cultura e outras intuições também fazem parte desse processo educativo. Nesse sentido, no marco filosófico, defende-se que “perpassa pela ideia de emancipação geral do homem, ou melhor, da libertação integral e política. Noutras palavras o PPP precisa ter o compromisso de contribuir para uma educação cidadã” (PPP, 2019, p. 48).

Sobre o PPP de uma escola, Freire & Faundez (2011, p. 56) mencionam que “o ponto de partida de projeto político pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares”. Reiteramos a importância da existência e “seguimento” desse documento, uma vez que deve ser construído com participação dos educadores(as) e a comunidade, para que nele se organizem as propostas e práticas educacionais que orientam a instituição.

Com relação aos aspectos organizativos, a escola segue o calendário escolar disponibilizado pela SEMED no início do ano letivo, nele estão os dias letivos, dias de formação continuada, feriados municipais e datas comemorativas, projetos como “Meu Ambiente” e “Dia de ler. Todo dia”, Semana Nacional do Brincar (23 a 27 de maio) e Semana de Educação para a vida (20 a 24 de junho).

4.2 A professora, os professores e gestor da escola: conhecendo a escolha pela educação

Percebi que há uma boa convivência entre todos que trabalham na escola. Todos os professores disseram que é um bom lugar para trabalhar. Alguns disseram que é como se fosse uma segunda família. Há um bom relacionamento também com a comunidade. Nas nossas conversas sobre dificuldades e desafios não mencionam

¹⁰ O PPP está sendo reformulado.

conflitos com as famílias ou estudantes, que segundo os professores já vivenciaram em outras escolas.

Nossos interlocutores são uma professora, cinco professores e gestor da escola. O professor Leonardo é graduado em História, não possui pós-graduação e está há dois anos na escola. A escolha pela docência ocorreu pela busca de melhoria financeira.

A professora Luíza é formada em Pedagogia, pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, Gestão Escolar e Educação do Campo, tem 22 anos de experiência na docência. Trabalha na escola há 21 anos. Escolheu ser professora por gostar de ver o aprendizado e o rendimento dos alunos. Decidiu ser professora porque sempre gostou de ensinar, já ensinava na igreja e gosta de ver o aprendizado dos estudantes, gosta de ver o fruto do seu trabalho.

O professor Aldo é graduado e pós-graduado em Letras, tem vinte anos de experiência na docência. Trabalha na escola há menos de um ano. Entrou na docência quando surgiu uma oportunidade, acreditava que não tinha vocação, mas decidiu entrar para descobrir esse universo da educação. Com o passar do tempo, identificou-se com a profissão e resolveu continuar.

O professor Eduardo possui licenciatura em Educação Física e é pós-graduado em Docência do Ensino Superior, tem dez anos de experiência na docência. Está na escola há quatro anos. Decidiu ser professor por influência da família.

O professor Marcelo é formado em Matemática e não possui pós-graduação. Está trabalhando na escola há dois meses. A escolha em ser professor veio por fazer parte de uma família em que há muitos professores, dentre eles, tias, primos e irmã.

O professor Roberto é graduado em Ciências Biológicas, Teologia e Matemática, possui pós-graduação em Matemática e Docência do Ensino Superior. Trabalha na escola há quatro anos. Não tinha expectativa de emprego, tentou montar uma empresa de Contabilidade, porém não teve sucesso, surgiu uma oportunidade de dar aula de reforço e foi através dessas aulas que se identificou com a profissão.

O gestor, professor José possui o curso Normal Superior e está na escola há dezessete anos. A primeira experiência com a docência foi na cidade de Amarante do Maranhão, mas num primeiro momento não se identificou com a profissão e

desistiu da turma, passado algum tempo, mudou-se para o estado do Pará e retomou a docência por cinco anos. Depois desse período resolve fazer concurso para professor na cidade de Imperatriz, passou a gostar da profissão e da área da Educação. Afirma que é uma profissão que dá prazer, mas que também exige dos educadores um grande esforço.

Nenhum dos interlocutores da pesquisa participam de organizações ou movimentos populares. Com relação a moradia, não moram na comunidade onde fica localizada a escola, apenas a professora Luiza mora em uma comunidade próxima, os demais professores e o gestor moram na zona urbana. Os sujeitos da pesquisa decidiram ser professores por inspiração nos familiares. Nesse sentido, Gadotti em sua obra *Boniteza de um sonho* traz uma reflexão atenuante sobre a profissão de professor:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas (GADOTTI, 2003, p. 17).

Escolher ser professor não é uma escolha qualquer (GADOTTI, 2003), pois está além de “transmitir” deixar de “transmitir” algo, esta profissão está intimamente ligada à formação de pessoas. Desse modo, professorar é desafiador, complexo, mas também necessário.

4.3 Conversando sobre o currículo

Acreditamos ser importante trazer essa sessão textual para abordarmos alguns entendimentos sobre currículo, pois, ainda que nos nossos objetivos esse termo não apareça, ele se faz presente em todo o nosso trabalho direta ou indiretamente. Também por ser uma das palavras geradoras, surgiu muitas vezes nos círculos de cultura, e por entendermos que todas as outras palavras e expressões geradoras estão ligadas a ela. Desse modo, trazemos autores e as falas dos interlocutores da pesquisa sobre assunto tão pertinente para a educação do/no campo.

Falar sobre currículo é falar sobre legislação, políticas públicas, seja em suas ausências seja em suas realizações, sobre prática pedagógica e sobre gestão educacional, dentre outras. Quando tratamos dessa temática, tratamos de um

currículo que não é estático, o currículo está entre nós (professores, estudantes, comunidade). Nesse entendimento, defendemos também que “currículo é vivo”, é passível, também, de mudanças.

No tocante a isso, Sacristán (2017) em sua obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, citando Grundy (1987), menciona que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana” (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2017, p. 14). Entendemos que há diversas definições para essa palavra, no entanto, acreditamos que o currículo é uma construção social/cultural que leva para sua organização diferentes visões e seguimentos, e por sua vez, cada um vai agregando valores e responsabilidades de forma intencional.

Sabemos que o sistema educacional segue certos interesses e esses interesses refletem no currículo educacional. O fato é que a complexidade do currículo é cada vez mais evidente. Sacristán (2017, p. 18) diz que

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que realizam dentro dela.

Percebemos que a escola recebe certo currículo que vem *encaminhado* pela Secretaria de Educação, considerando a BNCC. Sobretudo na escola pesquisada, esse currículo é bem marcado pelo livro didático, e também podemos citar projetos como “Dia de ler. Todo Dia” e “Projeto Meu Ambiente”, projetos esses, sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para todas as escolas da rede municipal de ensino (campo e cidade).

Isso é confirmado pelo coordenador da Educação do Campo quando perguntamos se é diferenciado “o currículo é mesmo, não temos um currículo próprio do campo, o que temos são adaptações, planejamentos e encaminhamentos, as formações voltadas para o campo, mas o currículo mesmo é único” (SETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2022).

Pensar em currículo, não é só pensar em uma grade de conteúdos fechados, uma vez que a própria legislação assegura isso. Pois, o currículo tem sim uma base comum, mas precisa ser também complementado com os saberes locais. E por que não trabalhar sobre temáticas do próprio campo? Os alunos e alunas têm a aprender ou ensinar? O que tem de novo no campo? O que permanece e o que seria interessante mudar?

O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, assegura sobre a base comum, mas ainda assim não é totalmente fechado:

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).

Dessa forma, sem projetos criados pela/para a escola do campo, os professores afirmam que trabalham a temática do rio dentro do projeto Meu Ambiente. Sobre essa questão o professor Aldo fala:

Dentro de outros projetos da SEMED a gente tenta adaptar. Outro dia eu levei os alunos para fora e pedi pra eles se inspirarem no rio, algo do local mesmo pra criar poema e muitos fizeram trabalhos belíssimos. Não há um projeto específico, no projeto “Meu ambiente” a gente trabalhou a questão geral sobre a questão do desmatamento, da limpeza, sobre o lixo, isso engloba geral, mas as vezes a gente trazia pra realidade da própria escola. (PROFESSOR ALDO, 2022).

Por um lado, isso mostra que há pouco iniciativa em projetos para a comunidade. No entanto, por outro lado, mesmo que não seja de forma tão evidente, a escola trabalha sobre a realidade dos estudantes (o rio, por exemplo) a partir de outro projeto.

Levando em consideração Moreira e Candau (2007, p. 18), podemos dizer que os fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para forma em que o currículo pode ser compreendido, para isso, elencam algumas possíveis aproximações do que se entende por currículo:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A palavra currículo soa bem familiar para aqueles e aquelas que atuam no universo da educação. As definições acima podem ser consideradas ou não, uma vez que o modo em que o percebemos, recebemos e construímos, também tem seu significado construído historicamente, bem como, por outras influências externas à escola.

Nesse contexto, perguntamos aos professores o que entendem por currículo. O professor Aldo diz:

Na minha opinião o currículo é toda essa trajetória do professor, inicia desde o aluno até a formação do professor no contexto educacional sistematizado, não sistematizado, toda essa prática docente do professor, tudo que envolve essa prática do professor, desde os conteúdos ao conhecimento cultural, a vivência pedagógica, o planejamento diário de professor, é tudo, toda essa prática pedagógica, do aluno, comunidade, escola, é currículo. Esse currículo, ele não é estático, ele muda (PROFESSOR ALDO, 2022).

Na fala do professor Aldo, percebemos que demonstra ter uma concepção de currículo bem ampla e aberta, uma organização sistematizada levando em conta o dia-a-dia dos professores e estudantes. Um outro ponto lembrado por ele é quanto às mudanças que o currículo pode/deve acontecer, lembrando que não é estático.

O Professor Roberto respondeu:

É toda essa vivência como o colega falou é toda essa vivência de sala de aula que pega lá da raiz até todo o processo do professor juntamente com o aluno, vai construindo através da vivência, da sua prática pedagógica e assim vai estabelecendo conceitos, métodos e técnicas, aí é o currículo essa sistemática toda (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

Coadunando com a pensamento do professor Aldo, o professor Roberto, relaciona ao currículo o que vivencia em sala, juntamente com os educandos, relacionando a isso a metodologia que usa em sua prática. Somando a essas respostas, apresentamos a fala do professor Marcelo: “É questão das disciplinas que são essenciais para a questão do desenvolvimento dos alunos em sala de aula, a programação todinha do que realmente deve ser absorvida de acordo com a BNCC”. (PROFESSOR MARCELO, 2022).

No tocante à BNCC, concordamos com D’Ávila, ao afirmar que a BNCC:

[...] está longe de ser um currículo, seja pela estrutura do documento que se centraliza na escolha de objetivos de aprendizagem para as diferentes modalidades e etapas de ensino, quanto pela falta de princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos em sua redação (D’ÁVILA, 2018, p. 90).

Nesse sentido, depois de conversar com os sujeitos da pesquisa sobre essa palavra geradora, perguntamos por que ainda se configura um desafio trabalhar a cultura, por que o currículo real é difícil de acontecer?

Porque muitas vezes a gente não conhece a realidade do aluno, aí é o primeiro bloqueio, porque, por exemplo, quem já trabalha a mais tempo, tem mais facilidade de conhecer. Eu cheguei agora não conheço muito a realidade deles, a gente vai tentar conhecer aos poucos para tentar trabalhar de forma que possa trazer essa realidade pra dentro da aula da gente no nosso dia a dia. Então, o primeiro bloqueio é esse, e também outros fatores, fatores econômicos, não depende só do professor nem do aluno, tem o sistema envolvido nessa questão, fica essa dificuldade por isso (PROFESSOR ALDO, 2022).

O professor aponta que um dos motivos que contribuem para não abordarem por vezes a cultura da comunidade, é a falta de conhecimento da realidade dos estudantes. Aponta ainda para outra dimensão; os fatores econômicos. Por um lado, podemos inferir que o fato de o professor não morar na comunidade pode somar a esses fatores. No entanto, vir de outro lugar, não quer dizer também que não possam conhecer essa realidade.

Diante disso, percebemos que o currículo ainda é bastante associado às disciplinas e ao conteúdo. Arroyo (2011), afirma que o currículo é um território em disputa, é um território marcado, cercado, havendo assim políticas oficiais, nacionais e internacionais avaliando o que é ensinado nas escolas.

Silva (2005) em sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, diz que

é impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos (SILVA, 2005, p. 147).

A afirmação de Silva coaduna com o entendimento dos professores sobre nossa palavra geradora, fugindo da definição que se aproxima apenas de uma listagem de conteúdo.

E, nesse sentido, o professor Roberto diz que precisamos “*ampliar o currículo, não encerrar o que já tem, mas ampliar*” (PROFESSOR ROBERTO, 2022). Notamos que o professor diz que para deixar esse currículo mais imbuído na realidade é necessário ampliá-lo. Desse modo, inferimos que é importante considerar outros saberes: os saberes do campo, os saberes dos ribeirinhos, os saberes das crianças e adolescentes.

Nesse entendimento, reportamo-nos a Arroyo (2013) que nos remete à ética e autonomia, pois:

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir é, função opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo tanto mais do que dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado (ARROYO, 2013, p. 51-52).

Embora o currículo não dependa unicamente dos professores e professoras, principalmente na escola do campo, estes com suas identidades individuais e

coletivas, podem se voltar para sua criatividade, resistência e profissionalismo em meio aos recursos que possuem visando contextualizar com a comunidade.

4.4 Entendendo a educação do/no campo à luz das reflexões dos círculos de cultura

Para a análise dessa sessão, antes de embrenharmos nas concepções dos professores, abordaremos o entendimento sobre a educação, que por sua vez tem múltiplas definições, e, estas estão enraizadas ao “modelo de sociedade” e suas exigências educacionais. Os motivos que levam cada professora ou professor a escolher o seu fazer pedagógico diz muito sobre a educação que defendem e acreditam ou deixam de acreditar, bem como também os recursos que possui e o lugar em que está inserido.

Desse modo, a Educação Popular, assim como a Educação do Campo, objetiva, dentre outros anseios, uma educação para autonomia, voltada para o povo e suas realidades, contrapondo-se à opressão.

Nesse sentido, acreditamos na educação como um ato político e que não está separada dos interesses da sociedade, está sempre a serviço de uma classe ou outra. Além de um ato político a educação também é um processo gnosiológico, já que educação e conhecimento precisam estar juntos. E esses dois processos exigem reflexão sobre os processos educativos, logo, leva-nos a pensar também no ser humano, nos sujeitos e sujeitas da educação.

Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político (FREIRE, 1992, p. 97).

Desse modo, compreendemos que a educação está sempre ligada a interesses, servindo a ideologias que podem transformar ou perpetuar-se. Partindo desse entendimento reiteramos a importância de debater sobre a educação e o papel social da educação.

Em um dos círculos de cultura perguntamos aos professores e professora que função eles acreditam ter a escola, um ponto comum em todas as respostas foi “formar cidadão”:

Uma função educadora, de criar cidadãos de bem, criar valores, educar, a escola tem esse papel fundamental do conhecimento, mas também a questão social, claro que é uma questão ampla e professor é o espelho para que os estudantes possam desenvolver não só questão cognitiva, mas também na questão social de educar e cidadão que possam contribuir para o bem da nossa sociedade (PROFESSOR LEONARDO, 2022).

As respostas dos professores aproximam-se principalmente com relação a entenderem que ser professor é também ajudar a formar cidadãos, abordando a questão de valores.

Acredito que é formar cidadão críticos, conscientes e preparados para o mundo, onde nós estamos hoje nesse mundo globalizado e tecnológico e que consigam se encontrar nesse mercado de trabalho e nesse mundo globalizado (PROFESSOR ALDO, 2022).

Pelas concepções dos professores sobre a escola, percebe-se que não concebem a escola como uma instituição com um fim em si mesma, mas está ligada a outras instâncias. O professor Aldo toca num ponto que acreditamos ser crucial para educação libertadora, a criticidade. E para ser um cidadão crítico é importante entender o lugar que vivemos, quem somos e o que pretendemos, e por vezes isso acaba ficando em segundo plano diante de uma educação mais voltada para as competências.

Para Freire (1983), a educação foge aos moldes bancários, é uma educação problematizadora que tem caráter reflexivo e busca constantemente o desvelamento da realidade. Entendemos também que esse constante aprender não ocorre isoladamente, acontece em comunhão e interação entre os sujeitos e as sujeitas com o mundo.

Perguntamos aos professores os motivos que os levaram para escolas do campo, o professor Aldo, respondeu:

Porque eu já trabalhava como seletivado na Educação de Jovens e Adultos na zona rural, na época tinha oportunidade de trabalhar EJA na zona rural, aí surgiu o concurso, aí eu disse já estou na zona rural mesmo vou fazer, resolvi fazer porque achava que podia ficar até na mesma escola que trabalhava (PROFESSOR ALDO, 2022).

O motivo do professor Leonardo foi:

Eu fiz o concurso pra zona rural, porque na zona rural é bem menos concorrido, entendeu? Então quando eu fiz o concurso que tinha zona urbana e zona rural, geralmente a zona rural é menos concorrido do que a zona urbana, poucas pessoas querem ir, a maioria quer ficar pelo centro. E, a minha intenção era ser aprovado no concurso, independente da zona, então eu optei pela zona rural (PROFESSOR LEONARDO, 2022).

A professora Luiza diz *“Porque morava próximo, eu já trabalhava aqui de contrato, aí na época só tinha duas vagas, foi específico pra essa escola, aí eu fiz especificamente para essa escola”*. (PROFESSORA LUIZA, 2022). O professor Roberto, responde *“Eu fiz concurso pra zona urbana, estou aqui por indicação mesmo, coisas que foram acontecendo e de repente eu me vi aqui. Eu gosto muito de trabalhar aqui por mim não sairia”* (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

O professor Marcelo, diz que *“Porque eu moro no Camaçari. E tenho o objetivo de transferir para a escola que fica perto da minha casa”* (PROFESSOR MARCELO, 2022). Enquanto que, o professor Eduardo responde: *“Na época o concurso oferecia mais vagas para a zona rural”* (PROFESSOR EDUARDO, 2022).

Percebemos que os motivos que levaram os professores a optarem por uma escola do campo, são diferentes, desde experiências anteriores, a maior chance de ser concursado devido ao número de vagas.

Além da nomenclatura que diferencia educação do campo, educação no campo, educação rural, está uma série de entendimentos, bloqueios, impasses, conhecimento, desconhecimento sobre essa modalidade de educação. Foi perguntado aos participantes da pesquisa o que eles entendiam por educação do/no campo. Assim apresentamos, a resposta da professora Luiza:

É que a educação do campo é diferenciada, com matéria voltada pro campo, com o currículo voltado pro campo, e a educação nossa aqui é no campo, é a mesma coisa da cidade, da mesma forma, mesmo método, o calendário é o mesmo. O calendário da educação do campo em muitos casos deve ser diferenciado, em período chuvoso em período de colheita, mas nossa aqui é educação no campo, é como na cidade (PROFESSORA LUÍZA, 2022).

O professor Marcelo, dialoga conosco da seguinte forma:

Eu observo que a questão da educação aqui no campo, é praticamente igual a da cidade a única diferença é a localidade, a área que é um pouco afastada do centro da cidade, porque a educação do campo já é específica para pessoa executar tarefa que deve ser proporcional à vivência, por exemplo, mexer com peixe, piscicultura, com agricultura, então são atividade realmente voltadas para área rural, aqui é quase uma extensão da zona urbana, eu acredito assim nesse sentido (PROFESSOR MARCELO, 2022).

Percebemos que os professores vivenciam uma educação no campo bastante acentuada ao currículo urbano, isso fica mais perceptível na fala do professor Roberto, em que responde, que: *“Obedece a mesma sistemática lá da zona urbana”*. (PROFESSOR ROBERTO, 2022). Ou seja, ainda se vive, pelo menos em parte, uma educação urbanocêntrica no campo.

Definir a educação no/do campo é levar em consideração, também, a diversidade de sujeitos que vivem nesse lugar (assentados, ribeirinhos, quilombolas, etc), mas é também diferenciar-se da educação rural no sentido de inferiorização. E, embora, tenha surgido há mais de vinte anos, essa modalidade de educação nos “moldes” atuais, ainda é desconhecida por muitos. Caldart (2008, p.) relata:

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo (CALDART, 2008, p. 72).

Notamos que os professores diferenciam as concepções de educação “no/do”. Partindo dessas considerações é possível perceber que a escola está mais próxima da educação no campo, ou até mesmo da educação rural. Entendendo, assim, que está localizada numa comunidade camponesa, porém, há poucas considerações a respeito da comunidade, do trabalho, dos costumes, dentro das práticas educativas dos professores. Aproxima-se da educação rural, com a educação trazida da cidade para o campo, mas por outro lado, não consideram o campo e educação inferior à cidade.

Também foi perguntado quando souberam/identificaram que há diferenciação entre os termos *educação rural*, *educação do campo*, *educação no campo*? Assim, apresentaram as seguintes respostas: “*Eu soube na época de uma capacitação que teve, com palestra e lá teve essa explicação*” (PROFESSOR ALDO, 2022).

A professora Luiza, responde: “*Eu soube quando fui fazer uma pós-graduação, inclusive outros professores se inscreveram, mas só eu concluí, foi em 2013*” (PROFESSORA LUIZA, 2022).

Já o professor Roberto menciona:

Eu soube através de uma pós-graduação em docência voltada para a área da educação, aí houve esse diferencial, mas não deu de ter muito vasto conhecimento devido ao tempo, era só nos finais de semana, mas deu de agregar algum conhecimento relacionado a área (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

O professor Leonardo, mencionou que soube dessa diferença depois de ir trabalhar na escola, numa conversa com a professora Luiza, há menos de um ano.

Percebemos que antes de trabalhar na escola do campo os professores não sabiam sobre essa diferença entre as nomenclaturas. Adentraram nessa modalidade

de educação sem conhecer as especificidades que são defendidas pelo movimento do que seria a educação do campo. No entanto, mesmo sem terem entrado na escola do campo sem conhecer essa diferenciação demonstraram preocupação com o aprendizado dos alunos e não consideram que educação na Escola Municipal Enock Alves Bezerra seja inferior à educação de escolas que se localizam em áreas urbanas.

Não pretendemos focar na questão da educação do campo *versus* educação da zona urbana, até porque não defendemos essa dicotomia. Todavia, o que percebemos aqui também, é que é difícil a educação do campo se efetivar de fato quando os educadores e educadoras que estão inseridos no meio a desconhecem. Além disso, a gestão da escola do campo, e os professores e professoras precisam também de subsídios para que de fato aconteça.

Os professores enfatizam que o acesso ao povoado é perigoso. E essa é uma das maiores dificuldades que mencionam, notamos isso na fala da professora Luiza:

É o acesso. Olha, ano passado a educação infantil só começou em agosto porque não encontrou professor pra vim dar aula na educação infantil e o problema é o mesmo por medo de assalto, inclusive o diretor teve a moto tomada ano passado e isso geralmente passa no jornal e povo tem medo, principalmente as mulheres que tomam de conta da educação infantil, o que resolverei o problema um traller bem na entrada porque já teve, antigamente teve (PROFESSORA LUIZA, 2022).

O professor Roberto concorda com a professora Luiza, assim como também os demais professores:

Falamos na mesma linguagem é o acesso! Porque aqui nessa cidade, Imperatriz, podemos dizer que é de difícil acesso, é o povoado Imbiral. Aqui o negócio é cruel! Aí quando ocorre algum assalto fica deserto, o povo fica com medo de transitar. A dificuldade maior é o acesso. Chegou aqui na escola tá tranquilo (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

O professor Marcelo, em sua fala menciona uma possível solução: “*pra resolver isso, é só o asfalto mesmo, aí resolve porque não é tão distante*” (PROFESSOR MARCELO, 2022).

As falas me reportaram ao que vivenciei. Pois, iniciei a pesquisa de campo em janeiro deste ano e precisei dar uma pausa porque o acesso estava alagado devidos as fortes chuvas que provocaram enchentes nos arredores do povoado. Problemas assim, segundo os professores, são comuns no período de inverno, e, o transporte escolar não consegue chegar até a escola. Em suas falas, os professores demonstram que esse é um dos maiores problemas enfrentados por eles. Uma parte da estrada não é asfaltada e durante o inverno fica praticamente inacessível.

Diante disso, conversamos sobre o que possivelmente falta para que de fato a *educação do campo* aconteça. Nesse sentido, o professor Aldo diz:

A gente percebe que como a educação escolar como forma de sistema, porque ela é sistemática nos dois parâmetros, tanto na área rural quanto urbana, mas não existe essa especificidade voltada para o campo, por causa das dificuldades no campo, a dificuldade é maior, a acessibilidade. Então esse parâmetro devia ser direcionado com mais políticas públicas voltada para esse setor mesmo, porque se eu coloco uma educação igual nos dois sentidos urbano e rural, mas não dou prioridade ao que tem mais deficiência ou mais dificuldade não vai sair uma educação igual, aqui mesmo nós percebemos que teve enchente, tivemos problema com transporte escola que quebra com frequência, então na zona urbana muitas vezes o aluno não precisa de ônibus escolar porque já mora próximo à escola, então ele tá todos os dias na escola. Na zona rural tem essa dificuldade, o aluno tem culpa? Não, porque espera que o poder público faça a parte dele, existe essa dificuldade não só em Imperatriz, mas em todos os lugares que a educação no campo e do campo é colocada tem essa dificuldade, de acessibilidade e de problemas relacionados à própria zona rural (PROFESSOR ALDO, 2022).

O professor Leonardo menciona, “*Acredito que falta currículo. Falta ele tá voltado pra realidade mesmo, da vivência da própria comunidade, a questão do trabalho*” (PROFESSOR LEONARDO, 2022).

Nesse contexto, Caldart traz uma proposta para educação do campo baseadas nas experiências dos movimentos sociais, levando em consideração aspectos como “denúncia, resistência, positividade, superação” (CALDART, 2008).

[...] negatividade - denúncia / resistência, luta contra - Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

[...] positividade - a denúncia não é espera passiva, mas combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

[...] superação - projeto / utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana (CALDART, 2008, p. 75).

Notamos que é uma proposta que se contrapõe às propostas capitalistas e que na maior parte do tempo tratava os camponeses como inferiores e atrasados. É com essa perspectiva que dizemos que a educação do/no campo é complexa em todos os seus vieses. Desse modo, percebemos os pontos positivos como implementação de políticas públicas, mas lembramos que traz uma proposta contra-hegemônica, dificultando a afirmação em sua totalidade. Para Molina (2012) as

escolas do campo precisam considerar uma proposta de educação que esteja integrada a um projeto político de transformação social.

4.5 A cultura e os saberes dos educandos na Escola Municipal Enock Alves Bezerra

Os saberes culturais são considerados no aprendizado dos/das estudantes? Como isso acontece? As seguintes perguntas nos auxiliam e nos provocam para iniciarmos essa sessão.

Os questionamentos acima nos levaram ao subtema *saberes dos educandos*, que se revelou em uma importante temática, pois entendemos que faz parte, direta e indiretamente da cultura e do mundo do trabalho e que por sua vez fazem parte daquilo que entendemos como conhecimento. Assim, analisamos como a escola, a professora e seus professores relacionam os conteúdos programáticos e os saberes dos educandos e de suas famílias.

Acreditamos que é imprescindível entender a vivência dos educandos e educandas, isso é essencial para a prática pedagógica, tendo em vista que pode enriquecer o ensino/aprendizado. Assim, perguntamos aos sujeitos da pesquisa o que entendem por cultura.

O professor Leonardo diz que está relacionado a “*Identidade, os traços característicos, a maneira de falar, agir, gírias, comidas, tudo isso abrange a cultura, o trabalho, o cotidiano*” (PROFESSOR LEONARDO, 2022). A professora Luiza, aborda da seguinte maneira: “*A cultura no caso, é tudo. É a nossa fala, é nossa comida, nossas brincadeiras, nossa crença, então é tudo. É o sotaque...*”. (PROFESSORA LUÍZA, 2022). Com relação ao professor Aldo, este menciona que:

É um conjunto de conhecimento, é sabedoria, essas crenças populares, a cultura é como já foi falado é a identidade de um povo. Pode ser a cultura local, nacional, internacional. É tudo que envolve o conhecimento, sabedoria de um determinado grupo, hábitos, isso envolve a cultura (PROFESSOR ALDO, 2022).

É notório nas falas dos professores que não concebem a cultura com caráter elitista, abordam de forma que valoriza a diversidade e as diferenças “não podemos julgar a cultura do outro através de nossos valores, aceitar que existem diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos e nossa própria cotidianidade” (FREIRE & FAUNDEZ, 2011, p. 46). Dessa forma, as

perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa se aproximam do entendimento de culturas, aproximando-se também do que defendem Freire e Faundez (2011), ao dizerem que cultura envolve os diferentes modos de viver e conviver, levando em consideração o cotidiano e todas as manifestações humanas.

Perguntamos aos professores como costumam trabalhar a realidade das crianças e adolescentes da comunidade:

Com o fundamental menor a gente usa assim a geografia deles, aí trabalha isso com eles e eles até despertam [...] a cultura deles... a gente usa a estrada, tem o rio, pense numa aula boa quando a gente fala de canoa para os pequeninos, eles falam do rio, das práticas de pescaria (PROFESSORA LUIZA, 2022).

Na fala da professora que trabalha com as crianças dos anos iniciais, explica com a disciplina de Geografia a importância da estrada e do rio na vida cotidiana das crianças. Revela em sua fala que abordar em sala de aula sobre o que as crianças vivenciam, fazem-nos mais participativos, pois conversam sobre os ricos exemplos das práticas de pescaria que conhecem através das experiências com os familiares.

Na minha disciplina que trabalhei ano passado no fundamental maior, eu ministrava matemática e ciências e eu tinha uns momentos culturais com eles. Levava eles pra fora, dava aquela aula de campo, tinha um rendimento muito bom, um rendimento tão bom que ainda hoje tem aluno que fala que gostou muito. E, trabalhando com a turminha de primeiro e segundo ano, pedi pra fazer um desenho do rio, o desenho da família [...] na hora de fazer a correção, chamava o aluno para ele me explicar, ainda hoje lembro, do desenho de uma aluna, perguntei, 'como tu conseguiu fazer um desenho tão bonito? Ela respondeu "professor é porque eu amo meu Embiral" (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

Na fala do professor Roberto, percebemos um momento marcante para a estudante e para ele, pois ao pedir que as crianças realizassem uma atividade sobre o cotidiano, uma aluna o surpreendeu demonstrando no desenho o amor pelo Embiral.

Percebemos que os professores abordam a realidade da comunidade em alguns momentos em suas práticas pedagógicas, usando experiências que envolvem temáticas como o rio, família e a estrada. Desse modo, observamos que quando as vivências dos aspectos culturais locais são levadas em consideração, a aprendizagem flui de forma prazerosa para a maioria dos envolvidos no processo. Não limitar o ensino/aprendizado à sala de aula, permitiu aos estudantes aprendizagens significativas.

Isso nos remete a uma indagação feita por Freire: "Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (FREIRE, 1996, p. 34). Os

professores, os estudantes, as famílias trazem consigo conhecimentos científicos, culturais, populares, e a mistura deles agregam ao currículo um aprender mais significativo.

Sabemos que o conhecimento científico é estudado, sim, na escola, mas não somente nesse ambiente. Arroyo (1999, p. 27) diz que “os saberes escolares precisamente podem estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola”. Dessa forma não estamos aqui dizendo que o conhecimento escolar não é importante, pelo contrário, sem dúvida é extremamente importante, mas não acontece apenas nesse ambiente.

Adentramos na cultura específica dos ribeirinhos. Sobre esse assunto o professor José, diz:

Tem outra parte que posso dizer que é específica, sempre os ribeirinhos têm algumas histórias, lendas e aqui a gente ouve também relativo ao rio Tocantins. Já ouvi alguém falando do Nego d'água, Cabeça de Cuia, história de boto, porque o boto a gente sabe que existe, mas existe lenda relacionada ao boto, aí tem a lenda da 'Buiuna', dizem que é uma cobra muito grande, é uma que tem chifre, não deixa de ser lenda, mas aqui já ouvi pessoas dizendo que viu. Eu vejo que é importante a gente trabalhar isso que são o passado de avós, dos pais e agora os pais passam para as crianças e é uma cultura que se perde com passar do tempo, se não for contada, daqui pra frente ela vai sendo esquecida (PROFESSOR JOSÉ, 2022).

Ainda sobre as lendas, o professor Eduardo diz: “*Costumamos mais ouvir... eu estava conversando com um aluno, então falou de um jacaré que tem muito grande no rio, mas pegar isso e trabalhar não*” (PROFESSOR EDUARDO, 2022). Os outros professores também disseram não haver ainda trabalhado sobre as lendas. Percebemos que mesmo diante da grandeza do conhecimento dos estudantes sobre as lendas do povoado, os professores não costumam colocar esse assunto nos seus planejamentos.

Nesse diálogo, percebemos que as lendas estão presentes na comunidade ribeirinha e que foram passadas de geração para geração e desperta para a importância de dar continuidade a esse conhecimento popular para que não seja esquecido. Nesse sentido, falar sobre os saberes locais levou o professor Aldo para a seguinte ideia: “*Na época do folclore, às vezes você vai trabalhar só aquelas lendas que as vezes eles nem conhecem e esquece a lendas locais*” (PROFESSOR ALDO, 2022).

Ao perguntar se já trabalharam a história da comunidade, todos responderam que não. Com esse círculo de cultura percebemos que não foi trabalhado muito

sobre a cultura do povoado no tocante a história e as lendas da comunidade. Desse modo, foi perguntado aos professores, sobre um provável motivo para isso, em que responderam da seguinte maneira: “*se a gente for observar é praticamente uma realidade das escolas*” (PROFESSOR MARCELO, 2022). Já o professor Roberto, respondeu:

Quando a gente vai iniciar o trabalho, nós já temos aquela grade com aqueles conteúdos, nós temos que cumprir o que está aqui, mas a gente pode mesclar alguma coisa colocando a realidade que é o que deve acontecer em toda a metodologia de ensino. As vezes por estarmos com o compromisso de querer cumprir o conteúdo, acaba despercebido a realidade de trazer pra sala de aula uma temática como essa daí, a cultura do povoado, a origem quando tudo iniciou e ir atrás de fonte que venha contribuir para esse conhecimento, que é o conhecimento que vai servir tanto para o aluno como para o professor na sua prática pedagógica (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

A fala do professor evidencia que mesmo o currículo não estando fechado e podendo ser completado com outros conteúdos, diz que a preocupação em cumprir o conteúdo pré-estabelecido dificulta abordar as questões inerentes à cultura local. A professora Luiza, respondeu:

Acho que tu veio foi nos despertar, porque no caso como ele falou um grande jacaré até no caso da educação infantil, só a palavra jacaré, já vai trabalhar muita coisa, por exemplo: quantas letras? Que letra é essa? Vamos formar palavra, dá pra trabalhar a manhã inteira, entendeu? (PROFESSORA LUIZA, 2022).

Nesse sentido, ainda referindo-se ao saber popular sobre as lendas, a professora menciona que a conversa a despertou, pois, referindo-se à lenda do grande jacaré existente no rio, menciona ideias para abordar a temática na educação infantil.

Seguindo o diálogo, foi questionado: Por que se torna difícil trabalhar esse saber popular das crianças e adolescentes?

Falta de conhecimento nosso da área local [...] a questão de trabalharmos aqui e não conhecermos muito a realidade de onde a gente trabalha, é difícil focar nesse ponto por isso, porque se nós chegássemos naquela localidade e fizéssemos um estudo prévio da comunidade, todo esse aparato de estudo prévio, aí teríamos mais argumento pra trabalharmos de forma didática na sala. Pra mim é só essa falta de conhecimento mesmo, porque a maioria dos professores são de fora (PROFESSOR ALDO, 2022).

O professor diz que o motivo que dificulta abordar questões referentes ao saber popular é o não conhecimento sobre a comunidade e seus costumes. O professor não mora na comunidade, assim como os demais professores, apenas a professora Luiza já morou na comunidade e atualmente mora em um povoado próximo à escola.

Nesse círculo de cultura, foi sugerido pela professora chamar a comunidade para conversar sobre os costumes locais e abordar isso no planejamento diário. Percebemos que esse diálogo, suscitou iniciativa para valorização do saber popular dos moradores e isso pode aproximar ainda mais a escola e comunidade. Isso fica claro, quando diz:

Aí por isso que eu digo porque com esse encontro aqui de hoje a gente pode marcar uma entrevista com a comunidade e só de saber dessa conversa a gente forma um planejamento dentro disso porque, o planejamento dele é um, o meu é outro, cada professor tem o seu e aí dentro da realidade (PROFESSORA LUIZA, 2022).

Nesse sentido, Paulo freire defende uma educação contextualizada, ligada a aspectos sociais e culturais, ocupava-se e preocupava-se com as causas sociais, com os excluídos. Apple e Nóvoa, evidenciam isso, lembrando que na educação popular:

O objeto de ensino são os conteúdos significativos relacionados com os contextos vivências/ existências dos educandos. A apreensão de novos conhecimentos é facilitada pela relação comunicacional dialógica que estabelece entre todos os participantes no processo. A concepção de Paulo Freire que se insere neste enquadramento teórico é por si designada por educação dialógica, problematizadora, libertadora, conscientizadora e visa à utilização mais racional dos recursos da Natureza e a construção de uma realidade social mais justa (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 124).

Não se trata aqui de não valorizar os conhecimentos que não sejam populares, até porque, *senão que sentido teria a escola no/do campo?* E sim, conciliar o conhecimento popular e científico. O campo e a escola do campo, estão entre o capital e latifúndio e uma educação voltada para e com os camponeses que fortaleça o campo, a agricultura familiar, e modo de vida de cada comunidade de modo digno (CALDART 2001; 2004). Ainda de acordo com Caldart (2001), busca-se assim uma educação para os camponeses que esteja ancorada à humanização à emancipação e isso dialoga com a pedagogia dos movimentos sociais.

4.6 O fazer pedagógico com autonomia

O trabalho pedagógico reflete um pouco de cada professor ou professora. Trabalho esse, cercado ou não por autonomia, orientado por normas, diretrizes e projetos educacionais. Conversamos com os professores/as sobre a prática pedagógica e autonomia. Perguntamos sobre o que entendiam por prática pedagógica, o professor Roberto respondeu:

É todo o desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula. A gente entende que são métodos, são caminhos que conduzem à aprendizagem, você tá trilhando seu caminho e ao mesmo tempo tá fazendo seu diagnóstico, porque hoje o nosso trabalho consiste que em cada aula, que você ministra você tá avaliando o seu aluno para ver o desempenho. Então se for observado que o caminho que você tá traçando não tá surtindo efeito, você vai encontrar uma outra estratégia, então a prática, no caso, gira em torno de você tá procurando cada vez mais um mecanismo que venha melhorar, no sentido de que o aluno possa aprender. Então são vários caminhos que conduzem à aprendizagem, cabe a nós escolher um que se adeque ao perfil do aluno, e cada aluno também tem seu perfil, não é? Uns aprendem com mais facilidade, outros têm mais dificuldade (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

O professor Roberto associa a prática pedagógica aos métodos que usa na sala de aula, dizendo assim que é uma espécie de caminho que conduzem o ensino/aprendizado. Junto a isso, está também a questão da avaliação, atentando para o mesmo tempo que avalia o aluno, avalia também o seu trabalho, pois se a metodologia que está abordando não está boa o quanto esperava, procura outros métodos. Isso mostra um comprometimento com seu trabalho e com a aprendizagem dos estudantes.

Figura 6 - Modelo de planejamento diário dos professores da Escola Municipal Enock Alves Bezerra

POVOADO: IMBIRAL TURNO: MATUTINO
 ZONA: RURAL DE IMPERATRIZ - MA
 CLASSES MULTISSERIADAS: _____
 PLANO DE AULA (ANOS FINAIS)
 COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA () CIÊNCIAS ()
 OBJETIVO DE CONHECIMENTO: _____
 HABILIDADES NA BNCC: _____
 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: _____
 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: _____
 AVALIAÇÃO: _____
 OBSERVAÇÕES: _____

Fonte: Arquivo disponibilizado por um dos professores da pesquisa (2022)

Na figura 6 apresentamos o modelo de planejamento diário utilizado pelos professores para nortear o trabalho em sala de aula. Os professores e professoras, de acordo com as orientações da SEMED precisam inserir em seus planejamentos diários habilidades da BNCC.

Coadunando com reflexão do professor Roberto, citada anteriormente, apresentamos a fala do professor Marcelo:

Acredito que a prática está relacionada também à questão da didática, é arte de ensinar, a maneira de ensinar, cada um tem uma forma transmitir o conhecimento, tem suas particularidades, então cada um tem um jeitinho, uma forma, uma maneira de incentivar, estimular, abrir a mente do aluno. Tem professores que têm métodos mais tradicionais, outros mais contemporâneos, mas intenção é uma só, é tentar fazer com que o aluno aprenda (PROFESSOR MARCELO, 2022).

O Professor Marcelo também associa seu entendimento sobre prática pedagógica aos métodos, e aborda ainda a questão da individualidade de cada professora ou professor trabalhar com seus alunos. Menciona que os métodos, embora sejam diferentes ao final, objetivam o aprendizado dos estudantes.

O Professor José aborda outro ponto que é a dimensão da sociedade e da coletividade:

O que a gente observa também sobre a prática pedagógica é que nós não vivemos só, nós somos uma sociedade educativa, e como sociedade cada um tem sua experiência, e, a troca de experiência também vai enriquecendo nossas formas de ensinar e de aprender, é ensinando e aprendendo (PROFESSOR JOSÉ 2022).

O professor José traz em sua fala que a escola, também, não se fecha em si mesmo, mas segue princípios para além dos muros. Enfatiza ainda sobre trocar experiências para que enriqueça ainda mais o aprendizado. Voltamo-nos então para as questões levantadas anteriormente sobre, que projeto de escola estamos defendendo ou construindo, pois a prática pedagógica também é influenciada por meios externos ao ambiente escolar.

A prática pedagógica é parte essencial do trabalho de cada docente, desse modo, é uma profissão significativamente importante para a sociedade. Nesse sentido, percebemos que:

[...] devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância da nossa tarefa. [...] obviamente, reconhecer a importância da nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social. (FREIRE, 2000, p. 48).

Ainda nessa perspectiva, conversamos sobre o “papel” do professor na escola/educação:

Contribuir para que esse processo flua, para que os objetivos possam ser alcançados é contribuir como tijolinho na vida desses alunos para formá-los como cidadãos de bem e que no futuro possam dizer assim “esse professor foi um tijolinho na minha vida”, a gente não espera esse reconhecimento, mas é nossa função social (PROFESSOR ALDO).

O professor expressa sua opinião usando uma metáfora de tijolinho, o que nos faz compreender que o seu fazer pedagógico como contribuição para construção dos estudantes enquanto cidadãos. Ainda que os estudantes possam não reconhecer esse trabalho dos docentes, inferimos através da fala do professor acima, que dentre outras coisas, professorar é fazer parte da formação de cidadãos, como uma missão por parte dos professores.

A professora Luiza, ainda nesse sentido, responde:

Eu sempre uso essa questão do tijolinho pra eles, eu digo que a construção do conhecimento é como se fosse a questão da construção de uma casa, então eu falo: “vocês têm que colocar um tijolo em cima do outro, tem que ter um alicerce, se não tiver esse alicerce, o tijolo cai”. É ajudar, contribuir, para que eles possam se encontrar no mundo em que vivemos, é uma preparação, no caso dos meus alunos que são menores, é assim, digamos, abrir o conhecimento, aquilo que eles já trazem a gente só amplia e vai ajudando para que eles possam ir entendendo, e eles têm tantas perguntas, as vezes você tá explicando uma coisa de Português e eles já querem saber de Matemática. A questão da BNCC, você pega e coloca no quadro agora mesmo eu estava explicando Geografia e eles me puxaram um outro assunto (PROFESSORA LUIZA, 2022).

A professora Luiza, também, pensa o seu fazer pedagógico como parte da construção do saber dos educandos, professorar é contribuir com os estudantes. Em sua fala demonstra também a curiosidade intrínseca às crianças e adolescentes que vai além do que estão estudando em dado momento na sala de aula.

O professor Leonardo, respondeu:

A questão do conhecimento, a questão da interdisciplinaridade, é contribuir com o conhecimento e a gente acaba aprendendo também com eles, porque as perguntas deles geram dúvidas e isso vai fazendo transformação, transformando essa dúvida em conhecimento e assim vai crescendo cada vez mais. E professor não é exclusivamente aquele detentor do conhecimento, mas as vezes ele tem criar essa dúvida para os alunos, para que possam indagar, questionar e ser participante dentro da sala de aula, porque conhecimento não se faz sozinho (PROFESSOR LEONARDO, 2022).

Percebemos com a fala mencionada que o professor é parte contribuinte para o conhecimento dos educandos, e para esse conhecimento o aprendizado é mútuo, o professor não é único a ter conhecimento. O professor ensina, mas também aprende juntamente com os estudantes. Isso vai ao encontro de Freire (2005) quando diz que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já, não valem. Em que, para ser-se,

funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. [...] (FREIRE, 2005, p. 39).

Levando em consideração esses apontamentos sobre a educação, os processos educativos vivenciados pelos professores se aproximam em alguns pontos das ideias freirianas voltadas para uma educação humanizadora. Desse modo, percebemos uma educação que ocorre em “conjunto”.

Nesse sentido, outro ponto importante a ser considerado é a reflexão sobre a prática pedagógica que exercem. Percebemos que os professores tiveram um pouco mais de dificuldade sobre esse tema, voltando mais suas respostas para a avaliação do aprendizado dos estudantes. A professora Luiza, respondeu de forma mais clara:

Isso é coisa que eu preocupo muito, as vezes levanto de madrugada, peço pra Deus me ajudar. Ai eu mudo de forma, procuro estratégia, e as vezes melhora, refletindo sobre o que eu fiz se deu certo, se vi que eles aprenderam, se surtiu efeito, caso não, eu vou pensar pra mudar. Ai eu digo pra eles que já vim pra cá com a água na cintura pra mim vim pra eles não aprenderem... (PROFESSORA LUIZA, 2022).

O professor Leonardo, respondeu:

Eu costumo diversificar a forma de dar aula porque as vezes você tem um conteúdo, tá ministrando aula e atenção do aluno tá longe, parece quanto mais você estuda pra dar uma boa aula, os meninos não se concentram, parece que tá dando aula para as paredes, ai diversifico, trago textos, tento trazer filmes, eu tento diversificar da melhor forma possível, não fico apenas numa forma, eu tento diversificar nas aulas (PROFESSOR DE LEONARDO, 2022).

Pelas respostas, compreendemos que ser uma professora ou professor reflexivo é ainda complexo, no entanto, os professores refletem, sim, sobre seu trabalho, mesmo que não seja de forma, acentuadamente, crítica. A professora Luiza mostra sua preocupação e se alia à sua fé e às dificuldades que enfrenta para chegar até a escola em tempos de chuva, e costuma melhorar o que acredita que precisa mudar. Mas, ao observarem que a turma não está tendo, de fato, o aprendizado que esperavam, buscam outras metodologias. O professor Leonardo, por exemplo se alia a recursos midiáticos para prender a atenção dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (2000) diz que:

Rigorosamente, a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-las, com a lealdade ao sonho que elas encarnam. Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem ‘molhar-se’ com a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos (FREIRE, 2000, p. 50).

Percebemos que os professores demonstram se esforçarem e buscam metodologias que acreditam ser melhores para o aprendizado dos estudantes. Isso

aponta para um comprometimento para com a educação e os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, adentramos na temática da autonomia, as imposições trazidas pela BNCC de certa forma parecem diminuir autonomia na sala de aula trazendo um currículo cada vez mais fechado nas competências, no entanto, os professores acreditam que têm essa autonomia na sala de aula.

Iniciamos conversando sobre o que os professores e a professora entendem por autonomia. Nesse sentido, o professor Roberto, respondeu:

É você ter o seu poder de decisão naquilo que seria positivo, produtivo pra que haja assim uma melhoria no caso de somar, facilitar a compreensão, aí você tem seu poder de autonomia para poder estar atuando. Quando essa autonomia é barrada você se sente frustrado e até se desestimula (PROFESSOR ROBERTO, 2022).

O professor Roberto diz que ter autonomia é ter poder para poder decidir, sua resposta vai ao encontro do que pensa também o professor Marcelo, em que diz: *“Eu acredito que é poder de decisão, é poder discricionário, o que eu posso fazer, até onde eu posso ir, o que realmente eu posso fazer sem ninguém interferir” (PROFESSOR MARCELO, 2022).* Aliado a isso, o professor Leonardo, menciona que é ter a *“A liberdade de trabalhar e exercer seu trabalho” (PROFESSOR LEONARDO, 2022).*

Autonomia não é a simples vontade de querer fazer, mas que também precisa disso. Os professores ficam envoltos na complexidade do que a profissão traz à tona. Contreras (2012, p. 249), diz que alguns fatores podem fortalecer ou entorpecer, e sem condições adequadas:

[...] o discurso sobre autonomia pode cumprir apenas duas funções: ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só se pretende fazê-los acreditar crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles.

A autonomia entendida pelos professores e pela professora é aquela em que associam a liberdade de escolhas no seu trabalho, assim importa destacar que a autonomia também está associada à dignidade no/do trabalho educativo.

Sobre essa questão, Contreras (2012, p. 213) menciona que *“a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa”*. Isso nos leva a entender também que a autonomia está muito além de uma visão

reducionista. Ser uma professora e ou professor autônomo não significa não levar em consideração outros entendimentos, outras pessoas e outros setores.

Desse modo, o trabalho educativo que está mais voltado às prescrições e cumprimento do calendário escolar distancia-se de uma prática pedagógica com autonomia, mas ainda assim, não a torna inexistente.

Sobre isso, trouxemos a afirmação de Sacristán (2017, p.174):

A autonomia do professor é um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e tipo de controle exterior em relação a sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo, independentemente ou apesar da visão política que se tenha de sua função como serviço público, ou à margem do modelo de profissionalização que se defenda em sua técnica profissional. O que não supõe conceber seu trabalho como ofício cujas coordenadas básicas dependam apenas dos professores (SACRISTÁN, 2017, p. 174).

O que percebemos é uma complexidade intrínseca ao ser professor, mas entendemos que a autonomia, ainda que não aconteça em sua totalidade, pois, ainda que o sistema a tenha diminuído através de programas de educação voltados para competências e com objetivos previamente formulados, os professores(as), de acordo com os relatos, têm certa autonomia relativa a como atuam dentro da sala, decidindo por exemplo, após diagnóstico, que metodologias usar. Mesmo que estejam com mínimo do que consideram autonomia, organizam suas aulas numa dinâmica juntamente com os estudantes. Relatam, também, que têm flexibilidade com a gestão para escolher seus métodos, optando por encontrarem estratégias para que aconteça uma educação com qualidade.

Nesse entendimento, "Quando ensinamos nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamo-los, adaptamo-los e transformamo-los de acordo com as exigências da situação de trabalho" (TARDIF, 2010, p. 128). Desse modo, percebemos que a professora e os professores estão munidos, em parte, com a autonomia que a escola lhes proporciona, esses profissionais têm uma margem de autonomia (SACRISTÁN, 2017), são em parte responsáveis pelas metodologias que resolvem desenvolver.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA CULTURA E DO SABER POPULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No estudo realizado, procuramos contribuir com a Educação no/do Campo, analisando a concepção de educação, cultura, prática pedagógica e autonomia da professora, dos professores e do gestor da escola em que aconteceu a pesquisa. Foi possível constatar que a escola vivencia uma extensão da educação urbana, pois, utiliza o mesmo calendário, também são aplicados os mesmos projetos para todas as instituições escolares. Reafirmamos assim, que o calendário e o currículo da Escola Municipal Enock Alves Bezerra é o mesmo das escolas da cidade.

Percebemos que no PPP, há alguns pontos que aproximam a escola de uma educação humanizadora, que por sua vez ligam-se ainda que timidamente aos princípios da Educação Popular e da Educação do Campo. No entanto, no mesmo documento não há sessões que mencionem essas modalidades de educação, mesmo estando localizada no campo, não há uma definição/compreensão do que seja a educação no ou do campo, incluindo metodologias e recursos apropriados.

Constatamos que os professores e a professora não consideram a educação ofertada pela instituição inferior a outras escolas, inclusive as escolas urbanas. Demonstraram preocupação com a aprendizagem dos estudantes, prova disso, é que mencionaram que quando percebem que os alunos não estão tendo um bom aprendizado procuram outros meios para chamar atenção deles, ressignificando assim o fazer pedagógico.

No que se refere ao entendimento sobre essa modalidade de educação, podemos afirmar que os professores compreendem as diferenças entre os conceitos *de educação do campo, educação no campo e educação rural*. No entanto, só souberam que a educação do/no campo é diferenciada depois de estarem atuando em sala de aula. Descobriram através de formações continuadas e conversas com colegas. Desse modo, percebemos que o fortalecimento dessa modalidade de educação é ainda mais complexo quando os educadores não conhecem ou distanciam-se dos princípios que a norteiam. E, é ainda mais difícil de se efetivar de fato, quando as políticas públicas não se efetivam e a escola não tem recursos e projetos que a auxiliem para tal.

Percebemos que a educação na escola está mais próxima da *educação no campo*, que aqui entendemos, que é aquela em que os estudantes têm seu direito

de estudar em sua comunidade garantido. No entanto, por outro lado, se distancia do que seria *educação do campo*, ao entendermos que é aquela que é construída não só pensando nos camponeses, mas também com eles, levando em consideração sua cultura e seus anseios, uma educação não só é feita para o campo, mas com o campo. Nesse sentido, concordamos com Caldart (2008) quando a autora firma que um projeto para as escolas do campo, precisa levar em conta que a educação seja no/do campo. E, desse modo, podemos considerar, que na escola pesquisada o currículo se aproxima de fato da *educação no campo*, essa visão também é mencionada pelos participantes da pesquisa.

Com base nos círculos de cultura e na leitura do PPP, evidenciamos também que a escola, em partes, não é fechada em si mesmo e o trabalho dos professores e da professora de acordo com os diálogos realizados é formar cidadãos. Porém, entendemos que para que isso ocorra, é necessária uma educação libertadora e que por sua vez também seja problematizadora, e embora os educadores/as se esforcem para cumprir o “seu papel” ou “sua função” para desenvolver a criticidade das crianças e adolescentes, percebemos que isso acontece timidamente, distanciando-se assim da concepção política de educação de Educação do Campo e da Educação Popular.

No tocante à cultura da comunidade, os professores, por não morarem no local, desconhecem alguns costumes dos moradores do povoado, porém, não em sua totalidade já que o convívio e as conversas com os estudantes os fazem conhecer um pouco da cultura e saberes, inclusive das lendas do lugar.

No que se refere a valorização da cultura nas práticas pedagógicas encontramos algumas abordagens. Os educadores trabalharam algumas temáticas que fazem parte do local, mencionaram por exemplo, atividades envolvendo o rio e a estrada. Ao falarem sobre cultura, notamos que os professores não defendem a cultura de forma elitista e única, embora conteúdos relacionados à cultura local ocupem pouco espaço em suas práticas pedagógicas. E percebemos que quando são trabalhados temas que fazem parte das vivências dos estudantes, os estudantes ficam muito envolvidos e o aprendizado acontece de forma significativa.

Assim notamos que a partir de outros projetos sugeridos pela SEMED, a escola tenta inserir temáticas relativas à comunidade. Isso nos remete a Freire (1996) tendo em vista que os educadores e educadoras podem sim, estabelecer relações entre os conteúdos pré-estabelecidos de acordo com os livros utilizados,

orientações da Secretaria de Educação e BNCC com as experiências e vivências da comunidade ribeirinha do povoado Embiral. Os saberes da vida escolar podem estar em consonância com os saberes culturais da comunidade.

Constatamos que a comunidade tem uma cultura ribeirinha envolta em lendas e histórias sobre o rio. Essas lendas não são abordadas na sala de aula. E por sua vez foram passadas de geração em geração através de conversas, e mantê-las e repassá-las é importante para a cultura. E nesse sentido, os diálogos suscitaram um despertar aos professores, surgindo sugestões para abordagem dessas lendas em outros momentos para seus planejamentos diários, pois entendemos que além de abordar apenas as lendas de outros lugares do nosso país, podem também trabalhar as lendas do povoado.

Notamos que o trabalho dos/das docentes é embasado em normas e diretrizes e conseqüentemente por ideologias e meios construídos historicamente. Os educadores entendem por prática pedagógica tudo que está relacionado à docência, entendem que o fazer pedagógico é uma espécie de caminho para a aprendizagem dos estudantes. Percebemos ainda, que os fatores externos assim como também a individualidade de cada professor (a), bem como a maneira que cada um ou cada uma conduz o processo de ensino/aprendizagem contribuem para forjar a prática pedagógica de cada educador (a).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é visto em sua função social, pelos (a) docentes como uma missão, relacionada a formar cidadãos, no sentido de formar “pessoas de bem”. Foi possível constatar que os professores e a professora demonstraram preocupação com a aprendizagem das crianças e adolescentes que estudam na escola, inclusive pensam no futuro próspero deles. O que nos leva a perceber um comprometimento com a educação e valores defendidos pela escola. Reafirmamos que o aprendizado acontece em comunhão e que o ensinar e aprender ultrapassa documentos, embora esses também sejam importantes, é preciso considerar o contexto da comunidade, métodos, recursos e autonomia dos/das docentes.

Além disso, os educadores(a) entendem por autonomia poder tomar decisões sobre as aulas que ministram, de forma que possam escolher suas metodologias. Percebemos que eles têm autonomia, ainda que atendam a outras instâncias e orientações, uma vez que autonomia não é decidir tudo por si só e está relacionado a ética e as obrigações individuais e também coletivas.

E, para além dos conceitos, ser uma professora ou professor autônomo, é estar em constante processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Desse modo, constatamos que a autonomia vivenciada pelos professores(a) é um misto de simplicidade e complexidade que se constrói diariamente no coletivo, quando pensam, avaliam e procuram meios para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Constatamos ainda que mesmo com um grande número de estudantes vivendo e estudando no campo não há um currículo ou projetos que abordem essa modalidade de educação. O que acontece são adaptações de um currículo pensado de uma forma única, no qual, em alguns espaços se encaixam ou tentam encaixar especificidades do campo.

Percebemos que a educação na escola em questão encontra-se entre o fazer pedagógico e o saber popular, de modo que, algumas ausências e dificuldades permeiam o campo e se torna mais difícil abordar a cultura dos educandos em sala de aula, no entanto, percebemos algumas iniciativas dos professores. Nesse sentido, em suas práticas pedagógicas, notamos que os professores desconheciam outros meios que pudessem trabalhar o saber popular na escola, e esse desconhecimento somado a falta de incentivos resulta no distanciamento entre ambos. Apontamos então que a escola e seus educadores precisam de incentivos e processos formativos contínuos para que possam abordar temáticas relativas ao campo e ao saber do seu povo. E quando o pedagógico dialoga com o saber popular fortalece a educação de forma humanizadora.

Evidenciamos que a pesquisa realizada abriu caminhos para entendimentos sobre a educação que vivenciam os educadores (a) da Escola Municipal Enock Alves Bezerra. Proporcionou reflexões sobre a cultura da comunidade e isso contribuiu para o surgimento de ideias que auxiliarão os professores a abordarem nas práticas pedagógicas o saber dos educandos.

Acreditamos que tivemos progressão com a metodologia da pesquisa-ação pois construímos conhecimento partindo dos temas, subtemas, palavras e expressões geradoras. E, constatamos que os diálogos com os interlocutores da pesquisa suscitaram ideias que auxiliarão na aproximação da escola e comunidade, fortalecendo vínculos e conciliando assim saber científico e saber popular.

Enquanto pesquisa interventiva, acreditamos que houve sim uma contribuição e mudança em alguns aspectos para os docentes, pois através das reflexões e diálogos surgiram ideias transformadoras e colaborativas para a educação na Escola

Municipal Enock Alves Bezerra. Além disso, elaboramos também um manual pedagógico com sugestões de atividades que surgiram como resultado da pesquisa, envolvendo o saber popular da comunidade. Não pretendemos aqui encerrar um debate, mas sim iniciar mais uma discussão sobre a prática pedagógica da educação no/do campo. Modalidade de educação essa, que é permeada de complexidade que em alguns pontos se aproximam dos ideais e em outros se distanciam. E ainda assim não deixa de ser educação do campo, pois em parte é também dos sujeitos que vivem em ambientes camponeses.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ariane Berg. **Vozes desencontradas**: a percepção dos estudantes do campo e da escola no campo. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2017.
- APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. São Paulo: Porto Editora, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e movimento social do campo. *In*____.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação: módulo IV**. 2014. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf>. Acesso 05 ago. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- AUTONOMIA. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autonomia/#:~:text=Significado%20de%20Autonomia,maneira%20consciente%3B%20independ%C3%Aancia%2C%20liberdade>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educação Revista**. 2016, n. 01, pp. 89-106. ISSN 0104-4060.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 fev de 2022.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso 14 fev de 2022.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1- de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, fevereiro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em 14 fev de 2022

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 02 março 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLIING, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo, Caldart, Roseli Salete (Orgs). **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: FERNANDES, B.M. et al SANTOS, C.A. (Org). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília – INCRA, 2008. p. 13-49.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802, jul./set. 2016.

CARDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANDO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Andrea Silva de; BARROSO, Betânia Oliveira. Educação do campo: um levantamento bibliográfico – anos de 2015 a 2019. *In*: **Estado da Arte em**

Educação. ZAPAROLI, Witembergue Gomes; ALVES, Antonio Sousa (Orgs.). Rio Branco: Nepan, 2021.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Angela Maria Bessa. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. *In:* BRASIL. **Ministério da saúde.** Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava: Unicentro, 2018.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a base nacional comum curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais - Virtual**, Anápolis, GO, v. 10, n. 3, set./dez. 2020, p. 350-366. ISSN 1984-3941, e-ISSN 2238-3751. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126>. Acesso em: 12 ago. 2022

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. *In:* **Contexto e Educação**, n. 7, Juí: Injuí, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 47 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1992, p. 89 -101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não.** 10 ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer – Teoria e prática em educação popular.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GIROUX, Henri A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In:* **Currículo, cultura e**

sociedade. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). 7 ed., São Paulo, Cortez: 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política, v. 1. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** Trad. e notas Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: **Dicionário da Educação Campo.** CARDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANDO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORAES, Flávia Roberta Silva. **O ensino de ciências da natureza em escolas do campo:** aproximando os saberes do campo e o conhecimento científico. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Fronteira Sul, Erechim, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PAVANI, Greti Aparecida. **O campo na escola:** (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional. 2018. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: Contreras, José. **Autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Andréa Wahlbrink Padilha da. **Educação do Campo e o Letramento dos Professores:** na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. *In*: **Dicionário da Educação Campo**. Rio/SP: Expressão Popular, 2012, p. 180-187.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Praxis educativa**, v. 15, e2015299, 2020.

WIETHOLTER, Patrícia Daiane Loebens. **Sustentabilidade dos solos**: análise das contribuições de uma sequência didática contextualizada em uma escola do campo no município de Tuparendi, RS. 2018. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ANEXO

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA PESQUISA DE CAMPO

- Apresentar o ofício e proposta de pesquisa ao gestor e aos professores e professoras da Escola Municipal Enock Alves Bezerra.
- Formação do grupo com professores e professoras que aceitem participar da Pesquisa-Ação.
- Observar a localização da escola – acesso, endereço, pontos de referência.
- Pesquisar o histórico da escola – origem do nome da escola, data da fundação, curso oferecidos.
- Pesquisar perfil-socioeconômico da comunidade.
- Observar o relacionamento intra-escolar: equipe técnico pedagógico e administrativo.
- Registrar quantidade de alunos matriculados na escola.
- Corpo docente: número de professores, nível de formação.
- Avaliação dos encontros realizados.

APÊNDICE B - PARA INÍCIO DE CONVERSA

Nome: _____

1. Idade _____ Sexo: _____

2. Telefone: _____

3. Graduação: _____

4. Pós-graduação: _____

5. Tempo de experiência na docência: _____

6. Tempo de experiência na Escola Municipal Enock Alves Bezerra

7. Efetivo ou contratado: _____

8. Mora na comunidade? _____

9. Caso a resposta seja sim, há quanto tempo? _____

10. Turma: _____

APÊNDICE C - QUESTÕES PARA EMBASAR OS CÍRCULOS DE CULTURA:

- ✓ Como os professores/as da escola entendem a educação do/no campo?
- ✓ Qual o maior desafio de um professor ou professora que trabalha em uma escola campo?
- ✓ Como é trabalhar em uma escola no/do campo?
- ✓ Como trabalham sobre a cultura local dentro das práticas pedagógicas?
- ✓ Há dificuldade para se trabalhar o saber popular? Por quê?
- ✓ O que entendem por prática pedagógica?
- ✓ O que é ter autonomia na sala de aula?
- ✓ Acreditam que desenvolvem sua prática pedagógica com autonomia? Por quê?